

# TAMPEREEN YLIOPISTO

“Tädit pitää tärkeänä että kädet pitää pestä”  
Käsityksiä lastentarhanopettajasta internet- ja sanomalehtikeskusteluissa

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
IIDA AHO & REETA KOSONEN  
Huhtikuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

IIDA AHO & REETA KOSONEN: ”Tädit pitää tärkeänä että kädet pitää pestä.” Käsityksiä

lastentarhanopettajasta internet- ja sanomalehtikeskusteluissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 98 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2017

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajasta ilmenee internet- ja sanomalehtikeskusteluissa. Tutkimus on ajankohtainen uuden varhaiskasvatuslain astuttua voimaan vuonna 2015. Aineistona toimivat Suomi24- ja Vauva.fi -sivustojen keskustelupalstat sekä Helsingin Sanomien kolumnit, pääkirjoitukset ja mielipidekirjoitukset vuosilta 2015 ja 2016. Yhteensä aineistoon valikoitui 276 kirjoitusta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu lastentarhanopettajaa ja varhaiskasvatusta käsittelevistä asiakirjoista, tieteellisistä julkaisuista ja muusta kirjallisuudesta. Tutkimusmenetelmänä oli diskurssianalyysi, sillä tavoitteena oli selvittää kommenttien taustalla vaikuttavia käsityksiä ja sitä, miten kirjoittajat puheellaan rakentavat ja uusintavat sosiaalista todellisuutta. Käsitykset ovat tulkittavissa kirjoittajien käyttämistä sanoista ja ilmauksista. Tutkimuksessa tarkasteltiin keskustelupalstojen kommentteja ja sanomalehtikirjoituksia, sillä pyrkimyksenä oli saada yleinen kuva siitä, millä tavalla ihmiset puhuvat aiheesta ilman, että siitä kysytään heiltä suoraan.

Tutkimuskysymykset olivat: 1. Miten lastentarhanopettajasta puhutaan internet- ja sanomalehtikeskusteluissa? 2. Millaisena lastentarhanopettajan ammatti näyttäytyy internet- ja sanomalehtikeskusteluissa? Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistui nimityksiin, joita käytettiin lastentarhanopettajasta puhuttaessa. Nimityksistä muodostettiin seitsemän luokkaa, jotka esiintyivät aineistossa seuraavassa järjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan: hoitaja, työntekijä, lastentarhanopettaja, täti, aikuinen, kasvattaja ja ohjaaja. Toinen tutkimuskysymys keskittyi lastentarhanopettajan työtä koskeviin käsityksiin. Aineiston pohjalta muodostettiin kuusi tulkintarepertuaaria, jotka kuvaavat ihmisten käyttämiä puhetapoja. Tulkintarepertuaarit esiintyivät seuraavassa järjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan: puolustava, moittiva, kyseenalaistava, arvostava, neutraali ja odotuksia asettava.

Tutkimuksen perusteella ei voida varmuudella sanoa, mistä epätarkkojen ammattinimitysten käyttäminen johtuu. Yleisimmän nimityksen eli hoitajan käyttö voi viitata siihen, että ihmiset luulevat kaikkien päiväkodissa työskentelevien olevan koulutukseltaan ja työnkuvaltaan lastenhoitajia. Näyttääkin siltä, että varhaiskasvatuksen käsitetään edelleen olevan lähinnä päivähoitoa, jonka pedagogista tehtävää ei täysin ymmärretä. Epätarkkojen nimitysten käyttö voi johtua tietämättömyyden lisäksi viitsimättömyydestä. Muut nimitykset ovat lyhydessään mahdollisesti helpompia käyttää kuin lastentarhanopettaja. Eri tulkintarepertuaareissa lastentarhanopettajalle rakentui erilaisia positioita. Esimerkiksi moittivassa repertuaarissa lastentarhanopettaja näyttäytyi ammattitaidottomana, kun taas puolustavassa repertuaarissa lastentarhanopettaja esiintyi selviytyjänä, jonka toimintaa ohjaa kokemuksen ja koulutuksen tuoma ammattitaito. Moittivan ja puolustavan tulkintarepertuaarin yleisyys aineistossa kertoo lastentarhanopettajan ammatin epäprofessionaalisesta asemasta. Tutkimuksen tulosten perusteella sekä varhaiskasvatuksen tehtävää että päiväkodin eri ammattiryhmien työnkuvia ja vastuualueita tulisi selkiyttää.

Avainsanat: lastentarhanopettaja, professio, diskurssianalyysi, tulkintarepertuaari

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 LASTENTARHANOPETTAJA VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISENA.....</b>	<b>8</b>
2.1 LASTENTARHANOPETTAJAN KOULUTUS .....	8
2.2 LASTENTARHANOPETTAJAN ROOLI JA TYÖNKUVA .....	12
2.3 VARHAISKASVATUKSEN SISÄLLÖT, TAVOITTEET JA TOIMINTATAVAT.....	14
2.4 VARHAISKASVATUKSEN HENKILÖSTÖ .....	18
2.5 VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISUKUPOLVET.....	20
2.6 PROFESSIONALISMI VARHAISKASVATUKSESSA .....	23
2.7 VARHAISKASVATUKSEN ASiantuntijuus .....	30
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>35</b>
3.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	35
3.2 DISKURSSIANALYYSI .....	36
3.3 AINEISTON KERUU .....	39
3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	43
<b>4 LASTENTARHANOPETTAJA INTERNET- JA SANOMALEHTIKESKUSTELUISSA .....</b>	<b>45</b>
4.1 LASTENTARHANOPETTAJAN MONTA NIMEÄ .....	45
4.2 LASTENTARHANOPETTAJAN TULKINTAREPERTUAARIT .....	51
4.2.1 Arvostava tulkintarepertuaari .....	52
4.2.2 Puolustava tulkintarepertuaari .....	54
4.2.3 Neutraali tulkintarepertuaari .....	56
4.2.4 Odotuksia asettava tulkintarepertuaari.....	57
4.2.5 Kyseenalaistava tulkintarepertuaari .....	59
4.2.6 Moittiva tulkintarepertuaari.....	61
4.3 TULKINTAREPERTUAARIT ERI Foorumeilla.....	63
4.4 LASTENTARHANOPETTAJAN Nimitykset tulkintarepertuaareissa .....	65
<b>5 TULOSTEN TARKASTELU .....</b>	<b>68</b>
5.1 LASTENTARHANOPETTAJAN SUBJEKTIPOSITIOT .....	68
5.2 Käsitykset lastentarhanopettajista .....	73
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>79</b>
6.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	79
6.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS .....	82
6.3 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	90
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>94</b>
<b>LIITTEET</b>	
LIITE 1: Esimerkki aineiston analyysistä	

# 1 JOHDANTO

Tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatukseen ja erityisesti sen ammattilaisiin. Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri ammattiryhmiä, mutta tässä tutkimuksessa keskitymme erityisesti lastentarhanopettajan ammattiin. Aiheenamme on lastentarhanopettajia koskevat käsitykset internet- ja sanomalehtikeskusteluissa. Päädyimme tähän aiheeseen, koska itsekkin lastentarhanopettajiksi kouluttautuneina se koskettaa meitä erityisesti. Oma sisäinen motivaatiomme aiheeseen kumpuaa vahvimmin kohtaamistamme tietynlaisista käsityksistä ja niitä ilmentävistä puhetavoista. Yleisessä keskustelussa kuulee usein puhuttavan ”tarhantädeistä”, ja suureksi huolestuksemme ja pettymykseksemme tädittelyä ilmenee jopa vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien keskuudessa.

Tutkimuksen tarkoitus on kartoittaa lastentarhanopettajia koskevia käsityksiä. Tutkimustehtävämme on selvittää, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajista vallitsee yleisessä keskustelussa. Pyrimme selvittämään, miten lastentarhanopettajiin asennoidutaan, kuinka vallitseva näkemys lastentarhanopettajista tarhantäteinä on sekä mitä muita käsityksiä yleisessä keskustelussa ilmenee. Tutkimusmenetelmällisistä syistä olemme rajanneet yleisen keskustelun internetin keskustelupalstoihin sekä verkossa julkaistuihin sanomalehden mielipidekirjoituksiin, pääkirjoituksiin ja kolumneihin. Etsimme vastausta seuraaviin kysymyksiin: Miten lastentarhanopettajista puhutaan internet- ja sanomalehtikeskusteluissa? Millaisena lastentarhanopettajan ammatti näyttäytyy internet- ja sanomalehtikeskusteluissa? Kysymykset tarkentavat tutkimustehtäväämme. Ensimmäinen tutkimuskysymys pohjautuu kiinnostukseemme eritellä sanavalintoja ja puhetapoja, joita lastentarhanopettajista puhuttaessa käytetään, sillä ne kertovat taustalla olevista ajattelutavoista eli siitä, millaisena lastentarhanopettaja nähdään. Toinen tutkimuskysymys pohjautuu huoleemme siitä, arvostetaanko lastentarhanopettajan ammattia sen ansaitsemalla tavalla, ymmärretäänkö ammatin erityislaatuisuus sekä millaisena lastentarhanopettajan rooli ja asema päiväkodin työntekijänä ja kasvatustieteen ammattilaisena nähdään.

Motivaatiomme aiheeseen pohjautuu siis omaan ärtymykseemme ja huoleemme, mutta nämä tunteet toimivat ainoastaan kimmokkeena. Itse tutkimuksen teossa suljemme tietoisesti tunteet ulkopuolelle siten, että ne eivät vaikuta aineiston keruuseen tai analysointiin. Motivaatiomme perustuu myös siihen, että näemme tutkimuksemme olevan merkityksellinen, sillä siitä voi olla yleistä hyötyä varhaiskasvatukselle ja sen kehittämiselle. Tavoittemme on osoittaa, millainen tilanne on nykyään, ja oletammekin tutkimuksemme tarjoavan arvokasta tietoa tällä hetkellä vallitsevista käsityksistä. Tulokset saattavat herättää keskustelua siitä, olisiko syytä tehdä jotain toisin. Päädyimme aiheeseen henkilökohtaisen merkityksen ohella siitä syystä, että näemme aiheen olevan ajankohtainen. Ajankohta on otollinen tällaiselle tutkimukselle nyt, kun uusi varhaiskasvatuslaki on astunut voimaan vuonna 2015 ja ensimmäiset valtakunnallisesti sitovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on julkaistu vuoden 2016 lopussa. Varhaiskasvatus on siis eräänlaisessa muutosvaiheessa. Kiinnostavaa olisikin toteuttaa samankaltainen tutkimus vuosien päästä ja tarkastella, onko uusi laki muuttanut tavalla tai toisella yleisessä keskustelussa ilmeneviä käsityksiä lastentarhanopettajista. Kuten osoitamme myöhemmin, kyseistä aihetta valitsemastamme näkökulmasta tarkastelevaa aiempaa tutkimusta ei juuri ole. Aiemmat lastentarhanopettajiin liittyvät tutkimukset ovat painottuneet vahvasti ammatti-identiteettiin, ja niissä aihetta on tarkasteltu lähinnä lastentarhanopettajien omasta näkökulmasta. Tutkimuksemme pyrkiikin täydentämään tutkimuskentässä havaitsemaamme aukkoa.

Eräs aiempi tutkimus, joka muistuttaa omaamme, on Hirvelän (2013) sosiaalityön pro gradu -tutkielma, jossa hän tarkasteli sosiaalityöntekijän julkisuuskuvan muodostumista sanomalehtiartikkeleissa. Hän pyrki selvittämään, mitä sosiaalityöntekijöistä ajatellaan julkisuudessa. (Hirvelä 2013, 30.) Hirvelä erotti kahdeksan sosiaalityöntekijän tulkintarepertuaaria: Tekemättömyyden tulkintarepertuaari rakentui teksteissä, joiden mukaan kirjoittaja ei ollut saanut sosiaalityöntekijältä tarvitsemaansa apua (Hirvelä 2013, 35). Vallankäytön repertuaari muodostui teksteissä, joissa sosiaalityöntekijä käytti ammattinsa tuomaa valtaa palvelunkäyttäjän elämässä. Kuormittumisen ja vastuullisuuden tulkintarepertuaaria rakennettiin artikkeleissa, joissa sosiaalityöntekijöiden vastuulle sälytettiin sellaisia tehtäviä, joita ei osattu osoittaa tietylle viranomaiselle. (Hirvelä 2013, 43, 49.) Liikaa tekemisen ja puuttumisen repertuaaria ilmensivät kirjoitukset, joissa sosiaalityöntekijä teki liikaa palvelunkäyttäjän puolesta ja mahdollisti siten tämän oman tekemättömyyden. Yhteistyökyvyn tulkintarepertuaari rakentui kirjoituksissa, jotka käsittelivät sosiaalityöntekijän yhteistyön muotoja ja tapoja sekä yhteistyötahoja (Hirvelä 2013, 54, 58.) Sukupuolen repertuaaria rakentavissa kirjoituksissa tuotiin ilmi, että sosiaalityöntekijän

sukupuoli vaikuttaa hänen toimintaansa ja päätöksiinsä. Vaikenemisen tulkintarepertuaaria ilmentävissä kirjoituksissa kuvattiin sosiaalityöntekijän vaitiolovelvollisuutta. Viimeistä eli hyödyn tulkintarepertuaaria edustavissa teksteissä kirjoittajat ilmaisivat hyötynensä sosiaalityöntekijöiden toiminnasta (Hirvelä 2013, 60, 63, 66). Tätäkin taustaa vasten on mielenkiintoista nähdä, millaisia puhetapoja omasta aineistostamme paljastuu.

Opettaja-lehdessä (17/2013) julkaistu Riitta Korkeakiven artikkeli "Enemmän annettavaa" kuvaa hyvin konkreettisesti lastentarhanopettajan tämänhetkistä asemaa ja työnkuvaa päiväkodeissa. Kirjoittaja haastattelee kasvatustieteen maisteriksi valmistunutta lastentarhanopettajaa, joka selvitti pro gradu -työssään, millaisten tehtävien parissa lastentarhanopettajien työpäivät kuluvat. Tutkimus paljasti, että pääkaupunkiseudun päiväkodeissa vain murto-osa työajasta voidaan käyttää tavoitteelliseen pedagogiseen toimintaan. Eniten aikaa käytetään perushoittoon ja ulkoilun valvontaan, ja oman työn suunnitteluun lastentarhanopettajalla jää ainoastaan noin 1,5 tuntia viikossa. Tämä saattaa olla yksi syy ihmisten mahdolliseen epätietoisuuteen ammatin vaatimasta ammattitaidosta. Kun päiväkodin työntekijöiden työtehtävät eivät selkeästi eroa toisistaan, voi ulkopuolinen helposti mieltää kaikki työntekijät samalle viivalle koulutustaustojensa puolesta. Todellisuudessa lastentarhanopettaja astuu usein tiimiin, jossa kahdella kolmesta on hoitajakoulutus ja vain yhdellä opettajan koulutus. Tällöin voi helposti käydä niin, että opettaja toimii enemmistön näkemysten mukaa. Pedagogista päävastuuta voi olla vaikea ottaa, jos työyhteisö ei sitä tue. (Korkeakivi 2013, 12–15.)

Rouvinen (2007) on tutkinut lastentarhanopettajien käsityksiä omasta toiminnastaan päiväkodissa. Tutkimuksen yksi tulos on, että hyvin usein vanhoja ja turvallisia toimintatapoja ja käytäntöjä vaalitaan, ja muutokset nähdään turhiksi, elleivät ne johda aiempaa toimivampaan käytäntöön. Muutosta kartetaan erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa lastentarhanopettajat kokevat itsensä epävarmoiksi ja epätietoisiksi muutosten tuloksista. (Rouvinen 2007, 77.) Tutkimuksen tulos myötäilee Korkeakiven artikkelissa haastatellun lastentarhanopettajan tuntemuksia sekä myös omia kokemuksiamme työssäoppimisjaksoiltamme päiväkodeissa. Monesti työssä jo pitkään toimineiden lastentarhanopettajien tai lastenhoitajien voi olla vaikea suhtautua uusiin ideoihin ja muuttaa omia jo vuosia jatkuneita kasvatuskäytäntöjään. Se, että nuoret lastentarhanopettajat kokevat arvostuksen puutetta jopa omassa työyhteisössään, voi vaikuttaa heidän arvostukseensa omaa ammattiaan kohtaan. Ammattilaisten oma suhtautuminen työhönsä voi taas osaltaan vaikuttaa yhteiskunnassa vallitseviin käsityksiin lastentarhanopettajan ammatista ja asiantuntijuudesta. Välijärven (2006, 10) mukaan opettajan ammattiin liitetyt odotukset ja

mielikuvat heijastuvat siihen, millaiseksi ammatin status ja opettajan rooli muodostuvat sekä kuinka halutuksi opettajan tehtävä koetaan. Täten yhteiskunnassa vallitsevat mielikuvat ammatista vaikuttavat myös lastentarhanopettajien työssä toimimiseen sekä nuorten alalle hakeutumiseen.

Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys rakentuu käsitteiden lastentarhanopettaja ja varhaiskasvatus ympärille ja koostuu laeista, asetuksista, asiakirjoista, tieteellisistä artikkeleista, aiemmista tutkimuksista sekä muusta kirjallisuudesta. Keskitymme erityisesti lastentarhanopettajan koulutukseen sekä rooliin ja työnkuvaan. Asetamme lastentarhanopettajan varhaiskasvatuksen kontekstiin kuvaamalla varhaiskasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja ammattilaisuutta. Tarkastelemme varhaiskasvatuksen ammattilaisuutta myös historiallisesti. Näemme historiallisen näkökulman tarpeelliseksi, sillä nykyiset puhutavat saattavat heijastaa menneisyyden ilmiöitä ja ajattelutapoja.

Tutkielmamme etenee seuraavasti: Tulevassa pääluvussa keskitymme lastentarhanopettajaan varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Tämän jälkeen pääsemme varsinaiseen tutkimukseen. Tutkimuksen toteutusta käsittelevässä luvussa esittelemme tutkimusongelman tutkimuskysymyksineen sekä aineiston keruussa ja analysoinnissa käyttämämme menetelmät. Tulososiossa esittelemme tutkimuksemme tuloksia ja tarkastelemme niitä analyysimme pohjalta. Pohdintaosiossa teemme johtopäätöksiä tuloksista ja arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

# 2 LASTENTARHANOPETTAJA VARHAISKASVATUKSEN AMMATILAISENA

Tutkimuksemme keskeisin käsite on lastentarhanopettaja. Tässä luvussa tarkastelemme lastentarhanopettajaa varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Aluksi keskitymme lastentarhanopettajan koulutukseen sekä työnkuvaan ja rooliin. Sen jälkeen kuvaamme lyhyesti, mitä varhaiskasvatus on, keitä sen piirissä työskentelee lastentarhanopettajien lisäksi sekä millaista on professionalismismi ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Keskitymme varhaiskasvatuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin sekä varhaiskasvatuksen historiaan eri ammattilaissukupolvien näkökulmasta. Ammattilaissukupolvien kuvaus avaa sitä, millainen asema varhaiskasvatuksella on aikaisemmin ollut Suomessa. Menneisyyden ajattelutavat ja näkemykset ovat usein pohjana nykypäivänä vallitseville arvoille ja käsityksille, minkä vuoksi näemme tärkeäksi avata varhaiskasvatuksen ammattilaisuuden historiaa. Lopuksi tuomme esille, mitä professiolla tarkoitetaan ja mitä on varhaiskasvatuksen asiantuntijuus. Olemme rakentaneet tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen edellä mainittuja aiheita käsittelevistä laeista, säädöksistä ja suosituksista sekä tieteellisistä julkaisuista, tutkimusartikkeleista ja muusta kirjallisuudesta. Näin ollen esittelemme lyhyesti myös aiheet sivuavia aiempia tutkimuksia.

## 2.1 Lastentarhanopettajan koulutus

Lastentarhanopettajan, kuten muunkin päivähoidon henkilöstön kelpoisuusvaatimuksiin, sovelletaan lakia sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista sekä sen nojalla annettuja säännöksiä. Lain tarkoituksena on varmistaa, että sosiaalihuollon ammatillisella henkilöstöllä on tarvittava koulutus ja perehtyneisyys ja turvata siten sosiaalihuollon asiakkaan oikeus laadukkaaseen sosiaalihuoltoon ja hyvään kohteluun. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.) Näkemyksemme mukaan on hieman epäjohdonmukaista, että varhaiskasvatuksen henkilöstön



kelpoisuusvaatimukset määrittävät sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskevan lain pohjalta, vaikka varhaiskasvatuksen ohjaus on siirtynyt jo muutama vuosi sitten sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Lastentarhanopettajan tehtäviin on kelpoinen henkilö, jolla on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sitten sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvosto on asetuksessaan säätänyt (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005).

Kandidaatin tutkinto antaa pätevyyden lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan tehtäviin sekä esiopetukseen. Koulutus perustuu lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen sekä tieteelliseen tietoon 0–6-vuotiaiden lasten kasvatuksesta, lapsuudesta, oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Vuonna 2006 päiväkodissa työskennelleistä lastentarhanopettajista 68 prosenttia oli lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita, ja vain 7,5 prosenttia sosionomeja (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 22, 48.) Edellä olemme esitelleet ensisijaiset koulutukselliset väylät, mutta laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista on muutamia siirtymäsäännöksiä: Lastentarhanopettajan tehtäviä voi hoitaa myös henkilö, joka on suorittanut opistoasteisen lastentarhanopettajan tutkinnon tai henkilö, joka ennen lain voimaantuloa elokuussa 2005 on suorittanut tehtävään soveltuvan sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkintoa edeltäneen ammattikorkeakoulututkinnon tai opistoasteisen sosiaali- ja terveydenhuoltoalan ammatillisen tutkinnon. Lisäksi on vielä yksi siirtymäsäännös: jos lastentarhanopettajan tehtäviä hoitavan henkilön työ- tai virkasuhde on syntynyt ennen lain voimaantuloa ja jos hänelle on myönnetty erivapaus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, hän voi jatkaa työssä tai hoitaa muita vastaavia tehtäviä. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005.) Näin ollen lastentarhanopettajan tehtäviä hoitavien koulutustaustat saattavat vaihdella jonkin verran.

Lastentarhanopettajakoulutus sai alkunsa yli 120 vuotta sitten, ja kokonaan yliopistoihin se siirtyi vuonna 1995 (Lastentarhanopettajaliitto 2017b). Tellgren (2008) on väitöskirjassaan tutkinut, millaisia kelpoisiin lastentarhanopettajiin kohdistuvia kantavia arvoja ja käsityksiä paikallisessa ruotsalaisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa on välitetty 1900-luvulta 2000-luvulle. Tellgren otti tarkasteluun mukaan sukupuolinäkökulman siitä syystä, että lastentarhanopettajakoulutus pohjautuu naisten rakentamaan perinteeseen. Hän pyrki selvittämään, mikä merkitys sukupuolella on välitetyille arvoille, niiden muutoksille ja jatkuvuudelle. (Tellgren 2008, 18.) Tutkimusaineisto

koostui haastatteluista ja dokumenttien muodossa olevasta arkistomateriaalista (Tellgren 2008, 63). Hän erotti seitsemän arvoja kuvaavaa ajanjaksoa: Ensimmäistä jaksoa Tellgren kuvaa sanalla *samhällsmoder*, ”yhteiskuntaäiti”. Silloin lastentarhatoiminta ja seminaarikoulutus saivat alkunsa. (Tellgren 2008, 98–99.) Tämän jälkeen koitti aikakausi, jolloin lastentarhanopettajien odotettiin olevan kaikkietäviä moniosaajia (Tellgren 2008, 129). Kokemuksemme perusteella moniosaamista arvostetaan suomalaisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa edelleen. Opiskelijoilla odotetaan koulutuksen jälkeen olevan hyvät edellytykset niin liikunta-, musiikki-, kuvataide-, matematiikka-, ympäristö- kuin kielellisen kasvatuksen toteuttamiseen.

Kolmantena ruotsalaisen lastentarhanopettajakoulutuksen historiassa vallitsi ajanjakso, jolloin korostettiin lastentarhanopettajaopiskelijoiden persoonallisuuden kehittymistä sekä lasten havainnointia, joka nähtiin edellytyksenä kehityopsykologisen osaamisen hyödyntämiselle toiminnassa lasten kanssa (Tellgren 2008, 153–155). Tämän jälkeen oli kehityopsykologian ja dialogipedagogiikan vuoro, eli vallalla olivat yksilölähtöinen kehityopsykologinen vaiheajattelu sekä lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen nojaava dialoginen pedagogiikka (Tellgren 2008, 183). Viidettä vaihetta Tellgren (2008, 209) kuvaa ilmauksella korkeakoulutettu yhteiskunnan kansalainen, joka viittaa siihen, että lastentarhanopettajakoulutuksesta tuli akateeminen korkeakoulukoulutus. Toiseksi viimeisenä nimetään refleктоiva kasvattaja. Tätä ajanjaksoa kuvasi kamppailu käytännönläheisemmän seminaariperinteen ja akateemisen perinteen välillä (Tellgren 2008, 232–233). Viimeistä vaihetta Tellgren (2008, 259) ilmentää sanoilla tutkijan työhön kelpoinen pienten lasten opettaja, sillä tuolloin elinikäinen oppiminen yhdistettiin selvemmin tieteelliseen suhtautumistapaan.

Tällä hetkellä lastentarhanopettajakoulutusta järjestävät Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi. Osa näistä yliopistoista myöntää koulutukseen hyväksytyille suoraan opinto-oikeuden myös varhaiskasvatukseen suuntautuneeseen kasvatustieteen maisterin tutkintoon. Kaikissa näissä yliopistoissa kandidaatin tutkinnon suorittamisen jälkeen on kuitenkin mahdollista hakeutua maisteriopintoihin. Kandidaatin tutkinnon laajuus on 180 opintopistettä, ja sen pääaineena on varhaiskasvatustiede tai kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Vähintään 60 opintopisteen laajuiset varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot muodostavat osan tutkinnosta. Lastentarhanopettajan tehtävien lisäksi kasvatustieteen kandidaatin tutkinto antaa kelpoisuuden päiväkodin johtajan tehtäviin sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijatehtäviin. Maisterin tutkinto taas ”laajentaa kelpoisuutta hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen alueilla”. Kuten sanottu, myös sosiaali- ja

terveysalan ammattikorkeakoulututkinto antaa tietyin edellytyksin kelpoisuuden lastentarhanopettajan tehtäviin. Tähän sosionomin tutkintoon tulee sisältyä vähintään 60 opintopisteen verran sosiaalipedagogiikkaan ja varhaiskasvatukseen suuntautuneita opintoja. (Lastentarhanopettajaliitto 2017b.) Vaikka molemmat edellä esiteltyt koulutusväylät ovat periaatteessa yhtä mahdollisia, varhaiskasvatuksen yliopistollinen opettajankoulutus näyttäisi olevan ensisijainen lastentarhanopettajan koulutus. Tästä kertovat se, että lastentarhanopettajan tehtävässä toimivista suurin osa on yliopistollisen lastentarhanopettajakoulutuksen saaneita sekä se, että Lastentarhanopettajaliiton verkkosivuilla sosionomin tutkinto esitellään ikään kuin toissijaisena vaihtoehtona. Sosionomitutkinto tuodaan esille lastentarhanopettajakoulutuksen jälkeen käyttämällä ilmausta ”lastentarhanopettajan tehtäviin voi saada kelpoisuuden myös sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnolla” (Lastentarhanopettajaliitto 2017b), ja siitä kertova teksti on huomattavasti lyhyempi kuin yliopistollista koulutusta esittelevä.

Lastentarhanopettajat voivat jatkokouluttautua varhaiskasvatuksen erityisopettajan tehtäviin suorittamalla vähintään 60 opintopisteen laajuiset erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Nämä opinnot suoritettuaan lastentarhanopettaja voi työskennellä erityisopettajana varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. (Lastentarhanopettajaliitto 2017a.) Kunnan velvollisuus on huolehtia siitä, että lasten päivähoidon henkilöstö osallistuu riittävästi sille järjestettyyn täydennyskoulutukseen riippuen peruskoulutuksen pituudesta, työn vaativuudesta ja toimenkuvasta (Varhaiskasvatuslaki 36/1973). Täydennyskoulutusvelvoite pätee kaikkiin vakinaisesti tai määräajaisesti varhaiskasvatuksen tehtävissä toimiviin työntekijöihin. Kunta tai työnantaja vastaa lainmukaisen täydennyskoulutuksen kustannuksista. Henkilöstön täydennyskoulutusta sekä sen vaatimia sijaisjärjestelyjä varten tulee varata määrärahat kunnan talousarvioon. Täydennyskoulutusta kunta tai varhaiskasvatuksen järjestäjä voi järjestää joko itse tai yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa. Jos työnantaja ja työntekijä niin sopivat, täydennyskoulutus voi olla myös työntekijän hankkimaa omaehtoista koulutusta siltä osin kuin työnantaja osallistuu kustannuksiin tai antaa työntekijän käyttää siihen työaika. Täydennyskoulutuksen tulisi olla henkilöstön koulutustarpeiden mukaista ja kytkeytyä paikallisiin ja valtakunnallisiin suunnitelmiin. Sen tulee olla työnantajan hyväksymää ja liittyä työtehtäviin. Vuosittaiset koulutusmäärät voivat vaihdella työyhteisö-, ammattiryhmä- ja yksilötasolla kunnan painotuksista riippuen. (Lastentarhanopettajaliitto 2017c.)

## 2.2 Lastentarhanopettajan rooli ja työnkuva

Rose ja Rogers (2012) ovat listanneet seitsemän tekijää, jotka kuvaavat aikuisen roolia varhaiskasvatuksessa. Näiden tekijöiden tarkoituksena on tuoda esiin se, miten monesta eri näkökulmasta kasvattajien toimintaa voidaan tarkastella ja miten monesta eri osa-alueesta päivittäinen kasvatustoiminta rakentuu. Kirjoittajat vertaavat osa-alueita sateenkaareen. Jokainen sateenkaaren väri on oma kokonaisuutensa, mutta rajakohdissa se aina hieman sekoittuu ja sulautuu viereiseen väriin. Sama ajatus liitetään kasvattajan toimintaan ja rooliin. Vaikka rooleja on monia, ne sulautuvat toisiinsa ja mahdollistavat näin seuraavan roolin toteutumisen. Nämä seitsemän tekijää ja kasvattajan roolia ovat kriittinen reflektioija, huolehtija, kommunikoija, havainnoija, arvioija, luoja sekä asioiden ja toiminnan sujumisen helpottaja. (Rose & Rogers 2012, 2-3.) Kasvattajan työhön kuuluu siis hyvin moninaisia tehtäviä, jotka tulisi kaikki sisällyttää laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutukseen. Yksi tehtävä, jota Rosen ja Rogersin seitsemän roolin mallissa ei mainita on opettaminen, joka taas Suomessa liitetään merkittävänä osana lastentarhanopettajan vastuualueisiin.

Sosiaali- ja terveysministeriön (2007) selvityksen mukaan lastentarhanopettajan tehtävien erityiseen osaamiseen kuuluvat kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalue, lapsen kehityksen tukemisen osaamisalue sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämiseen liittyvä osaamisalue. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 34.) Käytännössä lastentarhanopettajalla on korkein asema päiväkodin henkilöstön keskuudessa, ja perinteisesti lastentarhanopettajalle on kuulunut vastuu pedagogiikasta ja sen kehittämisestä (Niikko 2006, 149). Lastentarhanopettajat ovat vastuussa kasvatuksesta, hoidosta, suunnittelusta ja opetuksesta sekä arvioinnista. Lisäksi lastentarhanopettajan tehtäviin kuuluu yhteistyö vanhempien, varhaiskasvatuksen kentän muiden työntekijöiden, koulun opettajien sekä terveydenhuollon ja lastensuojelun työntekijöiden kanssa. (Niikko 2006, 148.) Päiväkodissa lastentarhanopettaja vastaa lisäksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta (Varhaiskasvatuslaki 36/1973).

Lastentarhanopettajaliitto (2015) on listannut lastentarhanopettajan laaja-alaiseen osaamiseen sisältyviä osa-alueita. Lastentarhanopettajan substanssiosaamiseen eli asiaosaamiseen kuuluvat esimerkiksi kyky eheyttää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevat osa-alueet sekä suunniteltuun toimintaan että arjen eri tilanteisiin. Lisäksi opettajan tulee hallita varhaiskasvatuksen eri sisältöalueet, kuten matemaattisten ja kielellisten valmiuksien tukeminen, musiikki- ja liikuntakasvatus, kuvallinen ilmaisu, etiikka, sosiaalisten taitojen kehittymisen tukeminen sekä monikulttuurisuus ja erityispedagogiikka. (Lastentarhanopettajaliitto 2015.)

Pedagogiikan korostuminen uudessa varhaiskasvatuslaissa nostaa esiin toiminnan tavoitteellisuuden ja siihen pyrkimisen. Opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu muun muassa ymmärrys siitä, miksi jokin tilanne toteutetaan ja miksi se toteutetaan juuri jollain tietyllä tavalla. Opettajalta vaaditaan siis entistä enemmän pedagogista tietoisuutta eri tilanteiden ja kasvatustoiminnan perustelemiseksi. On myös pohdittava sitä, kenen tavoitteista on kyse ja kuinka tiukasti niitä halutaan asettaa. Vaikka varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettavat yleiset raamit päiväkodeissa tapahtuvalle toiminnalle ja sen tavoitteille, tulee silti ottaa huomioon myös yksittäiset lapset, heidän kehityksensä ajankohtaiset kysymykset sekä lasten aloitteista nousevat ideat ja oppimisen kohteet. Toiminnan tavoitteiden tulisi siis olla sen verran väljiä, että ne jättävät tilaa lasten omalle aktiivisuudelle ja spontaaneille aloitteille. Parhaimmillaan taitava lastentarhanopettaja pystyy sulauttamaan lasten ehdotukset ja mielenkiinnon kohteet jo ennalta laatiimiinsa suunnitelmiin ja tavoitteisiin. (Karila 2017, 9-11.) Sinällään yksinkertaiselta vaikuttava ja jouhevasti sujuva toiminta saattaakin usein vaatia yllättävän paljon pedagogista osaamista, kuten lasten tarpeiden kartoittamista, eriyttämisen mahdollistavien vaihtoehtoisten toimintatapojen suunnittelua sekä taitoa soveltaa suunnitelmia tilanteen mukaan.

Mikäli lastentarhanopettaja työskentelee päiväkodin johtajana, hän vastaa edellä mainittujen tehtävien lisäksi kokonaistoiminnasta, hallinnosta, kehittämisestä sekä yhteistyöstä niin päiväkodin sisällä kuin ulkopuolisten tekijöiden kanssa. (Niikko 2006, 148.) Lastentarhanopettajan tutkinnon suorittanut henkilö on kelpoinen myös antamaan esiopetusta opetusryhmälle, johon ei kuulu perusopetusta saavia oppilaita (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Jos lastentarhanopettaja toimii opettajana esiopetuksessa, hänen työtehtäviinsä kuuluvat kasvatus, opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen, esiopetussuunnitelman kehittäminen, arviointi sekä yhteistyö vanhempien, päiväkodin ja koulun kanssa (Niikko 2006, 149). Kuten edellä esitetty osoittaa, lastentarhanopettajan työ vaatii laaja-alaista osaamista.

Kuten OECD:n (2006) katsauksesta ilmenee, OECD-maissa varhaiskasvatuspalveluissa vallitsee kaksi erilaista henkilöstöratkaisua. Maissa, joissa palvelut on jaettu varhaiskasvatukseen ja lasten hoitoon, ensin mainitussa pätevät opettajat työskentelevät yli kolmevuotiaiden parissa, kun taas päivähoidon puolella 0–3-vuotiaiden parissa työskentelee matalamman koulutuksen saaneita henkilöitä. Maissa, joissa on yhtenäiset varhaiskasvatuspalvelut 1–6-vuotiaille, kolmannen asteen koulutuksen saaneet pedagogit tai varhaiskasvattajat työskentelevät kaikenikäisten lasten kanssa. Näiden pedagogien rinnalla työskentelee lastenhoitajia, jotka ovat

ensisijaisesti vastuussa hoidosta. Katsauksessa varhaiskasvatussyksiköissä työskentelevät johtavassa asemassa olevat ammattilaiset jaetaan kolmeen ryhmään. Varhaislapsuuden asiantuntijoita eli pedagogeja tai opettajia on Suomen lisäksi löydettävissä Ruotsista, Itävallasta, Belgiasta, Tšekistä, Unkarista, Italiasta ja Meksikosta. Näiden maiden välillä on eroja koulutuksessa ja työnkuvassa, mutta yhteistä kaikille on se, että pedagogit ovat erikoistuneet työskentelemään alle kouluikäisten lasten kanssa, jotka aloittavat koulun korkeintaan kolmen tai useamman vuoden päästä. Pääsääntöisesti nämä asiantuntijat työskentelevät varhaiskasvatussyksiköissä kokoaikaisesti ympäri vuoden. Poikkeuksia ovat Belgia, Italia ja Meksiko, missä opettajat työskentelevät vain lukukausien aikana. Maissa, joissa pedagogeilta vaaditaan kolmannen asteen tutkinto, eli muissa kuin Itävallassa ja Tšekissä, heidän palkkansa on suunnilleen yhtä suuri tai hieman alhaisempi kuin alakoulun opettajilla. Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen opettajaa Suomessa, Ruotsissa, Itävallassa, Tšekissä ja Unkarissa korostuu pedagogiikka eli hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta koostuva vuorovaikutus lasten kanssa. Pedagogin toivotaan pystyvän tukemaan sensitiivisesti lasten kehitystä sekä arvioimaan tehokkaasti omaa toimintaansa.

Toisen varhaiskasvatuksen johtavassa asemassa olevien ammattilaisten ryhmän muodostavat esikoulun opettajat, joita on Alankomaissa, Australiassa, Irlannissa, Iso-Britanniassa, Kanadassa, Ranskassa ja Yhdysvalloissa. Kolmas ryhmä ovat sosiaalipedagogit, joita on Suomen lisäksi Tanskassa, Saksassa ja Norjassa. Sosiaalipedagogin koulutuksessa tähdätään varhaiskasvatuksen näkemiseen laajemmin, sen roolin ymmärtämiseen yhteiskunnassa. Pienten lasten hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen erikoistuminen on yksi suuntautumisvaihtoehto. Sosiaalipedagogi voi kouluttautua myös nuoriso- tai vanhustyöhön. (OECD 2006, 161–163.) Edellä olemme käyttäneet sosiaalipedagogeista nimitystä sosionomi. Kuten tämä OECD:n julkaisukin osoittaa, lastentarhanopettajalla on oma lastenhoitajan tehtävistä eroava työnkuvansa sekä enemmän johtamisvastuuta tuova roolinsa päiväkodissa. Lisäksi monessa maassa, kuten esimerkiksi Italiassa päiväkotejakin kutsutaan kouluiksi, mikä osaltaan lisää sekä vanhempien että muiden ihmisten positiivista suhtautumista varhaiskasvatukseen ja korostaa erityisesti sen kasvatuksellista ja opetuksellista tarkoitusta.

## 2.3 Varhaiskasvatuksen sisällöt, tavoitteet ja toimintatavat

Sosiaali- ja terveysministeriön (2007, 16) selvityksen mukaan varhaiskasvatuksessa luodaan pohja elinikäiselle oppimiselle sekä lapsen sosiaaliselle, emotionaaliselle ja moraalille kehitykselle.

Hännikäinen (2013b, 30) mainitsee, että monissa maissa varhaiskasvatustoiminta nähdään kahden eri tekijän, kasvatuksen ja hoidon muodostamaksi pedagogiseksi toiminnaksi. Saksassa sen sijaan varhaiskasvatusta tarkastellaan näiden kahden lisäksi itseoppimisen näkökulmasta, jolla viitataan henkilökohtaiseen ja kulttuuriseen kasvuun. Myös Suomessa varhaiskasvatus nähdään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. (Hännikäinen 2013b, 30.) Karilan (2013a) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka määrittyy varhaislapsuuden julkisten instituutioiden toimintana. Kasvatusinstituutioille eri aikoina asetetut tehtävät muokkaavat osaltaan niissä toteutuvaa pedagogiikkaa. Eri aikoina on määritelty eri tavoin muun muassa se, mitä varhaiskasvatuksen instituutioissa työskentelee, millainen on heidän asemansa pedagogisina toimijoina sekä millaista koulutusta heiltä edellytetään. (Karila 2013, 9.) Näin ollen voidaan sanoa, että institutionaalinen kasvatus ilmentää aina omaa aikaansa. Julkisten kasvatusinstituutioiden toimintaa säädellään monin tavoin, mutta hyvin paljon riippuu myös ammatillisista itsestään, millaisia pedagogisia ratkaisuja ja päätöksiä he esimerkiksi varhaiskasvatuksen arjessa toteuttavat (Karila 2013, 9). Myös Kronqvist (2012) kirjoittaa, että se, millainen näkemys kasvattajalla on oppimisesta, vaikuttaa luonnollisesti siihen, miten hän työskentelee lasten kanssa sekä mitä ja miten hän haluaa lasten oppivan. (Kronqvist 2012, 18.) Nähdäksemme lastentarhanopettajan onkin tärkeää tiedostaa omat lapsi- ja oppimiskäsityksensä, sillä ne vaikuttavat hänen toimintaansa ja näin ollen myös lapsiin.

Uuden varhaiskasvatuslain astuminen voimaan 1.8.2015 merkitsi etenemistä pitkään jatkuneessa päivähoitolain uudistamisprosessissa. Laissa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan "lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka" (Karila 2016, 29). Pedagogiikan mainitseminen laissa on Suomessa uusi piirre, ja uuden lain tavoitteellisuus voidaankin nähdä suurena muutoksena aikaisempaan päivähoitolakiin verrattuna. (Karila 2016, 29.) Alila ja Kronqvist (2007) määrittelevät varhaiskasvatuksen pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi. Varhaiskasvatus tukee lapsen fyysistä kehitystä ja terveyttä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä, älyllistä kehitystä ja oppimista, luovaa toimintaa ja mielikuvitusta sekä tutustumista omaan lähiympäristöön ja kulttuuriin. Julkisilla varhaiskasvatuspalveluilla tarkoitetaan kunnan tai yksityisen tahon järjestämää päivähoitoa ja esiopetusta sekä muuta varhaiskasvatustoimintaa, kuten esimerkiksi seurakuntien ja järjestöjen organisoimaa kerhotoimintaa. (Alila & Kronqvist 2007, 29.)

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatukselle on asetettu kymmenen tavoitetta: lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen; elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen; leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvan monipuolisen pedagogisen toiminnan toteuttaminen; kehittävän ja turvallisen varhaiskasvatusympäristön varmistaminen; mahdollisimman pysyvien vuorovaikutussuhteiden turvaaminen lasten ja henkilöstön välillä; valmiuksien antaminen kielellisten, kulttuuristen, uskonnollisten ja katsomuksellisten taustojen ymmärtämiseen; tarkoituksenmukaisen yksilöllisen tuen järjestäminen; vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja eettisesti vastuulliseen toimintaan ohjaaminen; lapsen vaikutusmahdollisuuksien varmistaminen häntä itseään koskevista asioista sekä lapsen huoltajan tukeminen kasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.) Vuonna 2015 julkaistu uusi varhaiskasvatuslaki painottaa entistä enemmän lapsen kasvun ja kehityksen edistämisen lisäksi lapsen oppimisen edistämistä. (Karila 2016, 29.) Varhaiskasvatuslain (36/1973) mukaan varhaiskasvatusympäristön tulee olla terveellinen, turvallinen, kehittävä ja oppimista edistävä.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria luonnehtivat seuraavat periaatteet: Toiminnan ytimessä on oppiva yhteisö, joka koostuu yhdessä ja toisiltaan oppivista lapsista ja henkilöstöstä. Lapsia ja henkilöstöä rohkaistaan jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uusia toimintatapoja. Toinen periaate on leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustava yhteisö, jossa tunnustetaan leikin merkitys lasten hyvinvoinnille ja oppimiselle ja arvostetaan yhteistyötä. Kolmas periaate inklusiivisuus rakentuu osallisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvosta. Lasten, henkilöstön ja huoltajien näkemyksiä arvostetaan, ja yhteisön jäsenet tulevat kohdatuiksi yhdenvertaisina riippumatta sukupuolesta tai muista henkilöön liittyvistä tekijöistä. Neljäs periaate on kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, mikä tarkoittaa sitä, että oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen tunnustetaan perusoikeudeksi ja kielten jatkuva läsnäolo sekä kielen merkitys oppimiselle, vuorovaikutukselle ja identiteetin rakentumiselle tiedostetaan. Viimeinen periaate koostuu hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja kestävästä elämäntavasta. Hyvinvointi rakentuu liikkumisesta, levosta ja ravinnosta sekä koko yhteisön fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta. Toiminnassa kiinnitetään huomiota ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestäväan elämäntapaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 29–31.) Heikka ym. (2009) kirjoittavat, että laadukkaassa varhaispedagogiikassa lapselle luontaiset toimimisen tavat, kuten leikkiminen, tutkiminen, liikkuminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen otetaan huomioon toiminnan suunnittelussa, ja ne ohjaavat kasvattajien tapaa olla



lasten kanssa. Nämä tavat vahvistavat lapsen hyvinvointia ja minäkäsitystä sekä lisäävät hänen osallistumismahdollisuuksiaan. (Heikka ym. 2009, 15.) Lastentarhanopettajan tuleekin muistaa, että hänellä on velvollisuus tarjota lapsille mahdollisuuksia kaikkiin edellä mainittuihin toimimisen tapoihin, vaikka jokin niistä ei olisikaan hänen omia vahvuuksiaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 22) nimetään viisi laaja-alaisen osaamisen aluetta, joita pedagogisella toiminnalla vahvistetaan: ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määrätään varhaiskasvatuksen keskeisistä sisällöistä ja tavoitteista, ja niiden pohjalta varhaiskasvatuksen järjestäjät laativat omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8–9.) Henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma on laadittava jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle hänen kasvatuksensa, opetuksensa ja hoitonsa toteuttamiseksi. Suunnitelmaan kirjataan lapsen varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi sekä lapsen tarvitseman tuen tarve ja tukitoimenpiteiden toteuttaminen. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.) Vaikka lapsen kehityksestä on olemassa monia teorioita ja ne usein ovatkin kasvatustyön pohjana, lasta ei silti tulisi verrata normatiivisiin oletuksiin ja käsityksiin kehityksestä, vaan varhaiskasvatussuunnitelmien lähtökohtana tulisi olla lasten osaaminen sekä heidän kasvu- ja kehityspotentiaalinsa. (Kronqvist 2012, 30.) Varhaiskasvatussuunnitelmia laadittaessa, kuten varhaiskasvatuksessa muutenkin, lapsi tulee siis nähdä myös yksilönä.

Kronqvistin (2012) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen vahvuuksia ovat muun muassa hyvin koulutettu henkilöstö, laadukas hoito, kasvatusta ja opetus sekä toimiva yhteistyö vanhempien kanssa. Sen sijaan enemmän huomiota tulisi kiinnittää oppimisympäristöihin, niiden suunnitteluun ja rakentamiseen sekä huolelliseen toiminnan pedagogiseen suunnitteluun. Suunnittelun tulisi olla riittävän pitkäjänteistä mutta samalla päivitettyä. (Kronqvist 2012, 30.) Vaikka Kronqvist korostaa suomalaisen varhaiskasvatushenkilöstön hyvää koulutustasoa, silti Suomessa opettajien osuus henkilöstöstä on Karilan (2008) mukaan vain 30 prosenttia. Lastentarhanopettajaliiton (2015) mukaan esimerkiksi Ruotsissa reilusti yli 50 prosenttia varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on opettajia.

## 2.4 Varhaiskasvatuksen henkilöstö

Varhaiskasvatuksen työntekijöitä toimii moninaisissa työtehtävissä. Varhaiskasvattajia työskentelee muun muassa päivähoidon ja esiopetuksen kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä sekä kuntien ja päivähoitoyksiköiden esimies- ja hallinnollisissa tehtävissä. Lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijoita toimii tutkimuksen ja kehittämisen parissa. (Alila & Kronqvist 2007, 50.) Varhaiskasvatuslaissa todetaan, että päiväkodissa ja perhepäivähoidossa on oltava riittävä määrä vaadittavaa henkilöstöä, jotta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Kunnan käytettävissä tulee olla tarvetta vastaavasti myös erityislastentarhanopettajan palveluja. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Edellä tarkastelimme OECD:n katsausta lastentarhanopettajan osalta. Seuraavaksi tuomme esille muut julkaisussa mainitut päiväkodeissa työskentelevät ammattiryhmät. Maissa, joissa on integroidut varhaiskasvatuspalvelut, kuten Suomessa, hoitoon keskittyvien ammattilaisten palkat ja työolosuhteet ovat huomattavasti paremmat kuin maissa, joissa alle kolmevuotiaiden parissa työskentelee vain näitä opettajiin verrattuna matalamman koulutuksen saaneita ammattilaisia. Useimmissa OECD-maissa johtavassa asemassa olevilla lastenhoitajilla on ammatillinen toisen asteen koulutus. (OECD 2006, 163.) Varhaiskasvatusyksiköissä työskentelee myös avustajia, joiden koulutustaso vaihtelee maittain. Maissa, joissa hallituksen panostus varhaiskasvatukseen on vähäistä, avustajilla saattaa olla yhden vuoden ammatillinen koulutus tai ei alan koulutusta ollenkaan ja heidän palkkatasonsa on matala ja työolosuhteet heikot. Maissa, joissa hallitus arvostaa varhaiskasvatusta, päiväkotiaavustajat ovat paremmin koulutettuja, ja he työskentelevät tiimeissä pedagogien kanssa. (OECD 2006, 164.) Julkaisussa mainitaan yhtenä varhaiskasvatuksen ammattiryhmänä myös vapaa-ajan pedagogit, joita esiintyy Pohjoismaissa. He työskentelevät 1–12-vuotiaiden parissa päiväkodeissa, kouluissa ja koulun ulkopuolisissa yhteyksissä. Joissakin maissa he voivat työskennellä myös aikuisten tai vanhusten parissa. He vastaavat lasten vapaa-ajan aktiviteeteista ja tekevät yhteistyötä varhaiskasvatuksen opettajien ja alakoulun opettajien kanssa. (OECD 2006, 163.)

Varhaiskasvatuksen koulutus ja tutkinnot ovat nykypäivänä hyvinkin moninaisia, sillä varhaiskasvatuksen työntekijöitä valmistuu yliopistoista, ammattikorkeakouluista ja toisen asteen ammatillisista oppilaitoksista (Alila & Kronqvist 2007, 53). Yliopistoista valmistuu alemman korkeakoulututkinnon suorittaneita kasvatustieteen kandidaatteja, jotka saavat lastentarhanopettajan kelpoisuuden sekä ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneita kasvatustieteen maistereita, kuten varhaiserityisopettajia. Lisäksi yliopistoista valmistuu erityislastentarhanopettajia.

Ammattikorkeakouluissa sosiaalialan koulutusohjelmassa koulutetaan sosionomeja, jotka saavat kelpoisuuden varhaiskasvatuksen työtehtäviin, mikäli he ovat valinneet ja suorittaneet riittävän määrän varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. Varhaiskasvatuksen työtehtäviin valmistavia koulutuksia ammatillisessa koulutuksen puolella ovat erityisesti lähihoitajan, lastenohjaajan ja perhepäivähoitajan koulutukset. (Karila, Harju-Luukkainen, Juntunen, Kainulainen, Kaulio-Kuikka, Mattila, Rantala, Ropponen, Rouhiainen-Valo, Siren-Aura, Goman, Mustonen & Smeds-Nylund 2013, 21–22, 24.)

Varhaiskasvatukseen liittyvissä poliittisissa asiakirjoissa onkin alettu korostaa moniammatillisuutta. Eri päiväkotien käytännöissä tulkinnot sisäisestä moniammatillisuudesta kuitenkin vaihtelevat. Laeissa on säädetty, että yhdellä kolmesta päiväkodin työntekijästä on oltava kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto tai yhteiskuntatieteiden kandidaatin tutkinto. Kahdella kolmesta varhaiskasvattajasta tulee olla toisen asteen tutkinto sosiaali- ja terveydenhuollon alalta. (Karila 2008, 2014.) Vaikka varhaiskasvatukselle asetetaan yhä kovempia odotuksia, henkilöstön koulutusvaatimukset ovat madaltuneet ja henkilöstörakenteessa painottuu lastenhoitajan ammattitaito (Karila 2008, 216). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2015, sit. Karila 2016) mukaan tällä hetkellä pääosa varhaiskasvatuksen ammatilaisista onkin toisen asteen koulutuksen saaneita. Lähihoitajan ja lastenhoitajan koulutuksissa tulisi kuitenkin varmistaa riittävä varhaiskasvatuksen osaaminen, minkä vuoksi on ehdotettu muun muassa lähihoitajan tutkinnon perusteiden uudistamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015, sit. Karila 2016, 37–38.) Suomalaisissa päiväkodeissa koulutettujen lastentarhanopettajien osuus henkilöstöstä on 30 prosenttia, mikä on huomattavasti pienempi kuin muissa Pohjoismaissa. Tanskassa vastaava osuus on 60, Ruotsissa 50 ja Islannissa ja Norjassakin yli 30 prosenttia. (Karila 2008, 215.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä (Karila ym. 2013) suositteli, että varhaiskasvatuslain uudistamisen yhteydessä selkiytettäisiin, millaista osaamista varhaiskasvatuksen tulevat työtehtävät ammatilaisilta edellyttävät ja millaisella ammatti- ja koulutusrakenteella parasta mahdollista varhaiskasvatusta voidaan tuottaa. Henkilöstön kelpoisuusehdot, ammattirakenne sekä koulutuksen sisältöjä koskevat ratkaisut ovat kuitenkin vielä tekemättä. (Karila ym. 2013, 170.) Myös Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999, 117) kirjoittivat jo 1990 -luvun lopulla, että varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttaa suuresti muun muassa se, onko jokaisen työntekijän vastuualueet selkeästi määritelty. Kokemuksemme mukaan tähän tavoitteeseen ei ole vielä tähänkään päivään mennessä täysin päästy, vaan hyvin usein päiväkodeissa toimitaan enemmän tai vähemmän ”kaikki tekevät kaikkea” -periaatteen

mukaan. Karila (2008, 219) toteaakin, että eri ammattiryhmien rooleja ja vastuita ei ole selkeästi määritelty. Karila ja Kupila (2010, sit. Karila ym. 2013) kirjoittavat, että vaikka varhaiskasvatuksessa vallitseekin moniammatillisuuden jopa ideaalinen tilanne, silti varhaiskasvatuksen työkäytännöissä on havaittavissa paljon hämmennystä ja epäselvyyttä siitä, mitkä ovat eri tavoin koulutettujen ammattilaisten vastuut, velvoitteet ja vahvuudet. Epäselvällä tilanteella on vaikutuksensa ammattilaisten työhön sekä jossain määrin myös erityisesti lastentarhanopettajien alalla pysymiseen. (Karila & Kupila 2010, sit. Karila ym. 2013, 18.) Maisterintutkinnon epäselvä arvo varhaiskasvatuksen työmarkkinoilla on johtanut siihen, että monet tutkinnon suorittaneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset siirtyvät alakoulun puolelle (Karila 2008, 215). Arkikokemuksemme perusteella alalla pysymistä saattaa heikentää myös se, että monilla lastentarhanopettajaopiskelijoilla ensisijainen hakutoive on alun perinkin ollut luokanopettajakoulutus.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtehtävien määrittelyssä on siis vielä kehitettävää ja myös Onnismaa (2017) muistuttaa, että päiväkodin tiimityö ei tarkoita sitä, että kaikki tekevät samoja tehtäviä saman verran. Vaikka opettaja osallistuukin päivittäin ryhmän perustoimintoihin vahvistaen niiden kasvatuksellista tavoitetta, aidossa ja toimivassa tiimityössä opettajalla on kuitenkin oltava luotto siihen, että lastenhoitajat pärjäävät välillä myös keskenään esimerkiksi päivälepo- tai ulkoilutilanteissa. Opettajan työaika painottuu luontevimmin aamupäiviin, jolloin lapsia on eniten paikalla. Opettaja voi toki olla myös aamuvuorossa vastaanottamassa lapsia ja esimerkiksi valmistelemassa materiaaleja tulevaa aamupäivän toimintaa varten. Sen sijaan myöhäisissä iltapäivissä, jolloin lapsia on usein vähän paikalla, ei opettajaa välttämättä tarvita ja tällöin tulisi voida luottaa lastenhoitajien ammattitaitoon ja siihen, että he pärjäävät ilman opettajaa. (Onnismaa 2017, 34–35.)

## 2.5 Varhaiskasvatuksen ammattilaissukupolvet

Karila (2013) on erottanut kolme varhaiskasvatuksen pedagogiikan ammattilaissukupolvea, jotka kukin edustavat enemmän tai vähemmän oman aikansa ajattelutapoja ja kasvatuksellisia arvoja. Nämä sukupolvet Karila on jakanut päivähoidon rakentamisen sukupolveen, päivähoidon laajenemisen sukupolveen sekä varhaiskasvatuksen sukupolveen. Näiden kaikkien ryhmien edustajia toimii tälläkin hetkellä suomalaisissa päiväkodeissa. Päivähoidon rakentamisen sukupolvi aloitti työuransa sen jälkeen, kun vuonna 1973 oli säädetty päivähoitolaki. Päiväkodeissa työskenteli seminaari- ja opistokoulutuksen saaneita lastentarhanopettajia sekä lisäksi jonkin verran

sosiaalikasvattajia ja lastenhoitajia. Yli 3-vuotiaiden lasten päivähoidon pedagoginen vastuu oli jo tällöin yksiselitteisesti lastentarhanopettajalla, kun taas pienempien lasten kasvatuksesta vastasi pääsääntöisesti lastenhoitaja, ja toiminta oli perushoitoon painottunutta. (Karila 2013, 14–17.) Tämä vastaa henkilöstöratkaisua, jonka mainitsimme aiemmin ja joka on edelleen käytössä monissa OECD-maissa. Karila (2013) jatkaa, että aiemmin lastentarhanopettajia oli koulutettu ainoastaan lastentarhaseminaareissa, mutta päivähoitolain voimaantulon jälkeen ja lastentarhanopettajan koulutuksen siirryttyä yliopistojen yhteyteen perustettuihin uudenmuotoisiin lastentarhanopettajakoulutuksiin kehityopsykologista tietoa hyödyntävä pedagogiikka alkoi tehdä tuloaan. Toiminnan ytimenä ja tavoitteena nähtiin lapsiryhmä ja yhteenkuuluvuuden tunteen luominen. Ryhmässä toimimisen ajateltiin kehittävän lasten sosiaalisia taitoja, mikä olikin päivähoidon kasvatuksellinen tavoite. (Karila 2013, 14–17.) Nähdäksemme monet vanhemmat pitävät edelleen yhtenä tärkeimmistä päivähoidon tehtävistä sitä, että lapsi oppii toimimaan ryhmässä. Kun suomalaisen hyvinvointivaltion rakentaminen oli työn alla, yhteisöllisyys näkyi myös vahvasti koko yhteiskunnan korostamissa arvoissa. Oli siis luonnollista, että näitä arvoja tuotiin myös päiväkoteihin ja välitettiin sitä kautta eteenpäin lapsille. Tähän aikaan taitavan pedagogin ammattitaitoa kuvasi muun muassa se, että hän pystyi hallitsemaan isojakin lapsiryhmiä. Pienryhmätoimintaa ei siis juurikaan vielä esiintynyt eikä lapsen yksilöllisyyttä painotettu, vaan sekä toiminnassa että suunnittelussa painottui aikuisen aloitteellisuus. Lapsi nähtiin vielä tällöin passiivisena opetuksen kohteena ja vastaanottajana, ja aikuisen uskottiin ja oletettiin tuntevan lapsen tarpeet. (Karila 2013, 14–17.)

Kun seuraava sukupolvi astui työelämäänsä 1980-luvulta lähtien, päivähoito oli jo alkanut vakiinnuttaa paikkaansa suomalaisessa yhteiskunnassa ja laajentua voimakkaasti. Lastentarhanopettajien koulutus pidennettiin kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi. Pedagoginen vastuu päiväkodeissa pysyi edelleen lastentarhanopettajalla, mutta uudenlaisen päivähoitajan koulutuksen saaneet lastenhoitajat osallistuivat osittain pedagogisiin ohjaustilanteisiin. Tähän aikaan lastentarhanopettajia siirtyi työskentelemään myös alle 3-vuotiaiden lasten päiväkotiryhmiin. Kasvatustavoitteet ja -oppaat eivät kuitenkaan kenneet kehittämään ja uudistamaan käytännön toimintaa, vaan se jatkui tuokiokeskeisenä. (Karila 2013, 18–22.) Kokemuksemme perusteella tuokioihin perustuva kasvatustavoittelu on edelleen voimissaan niin päiväkodeissa kuin lastentarhanopettajakoulutuksessakin. Karilan (2013) mukaan 1980-luvulta lähtien alettiin kuitenkin korostaa lapsilähtöisyyttä ja kritisoida vallitsevia pedagogisia käytäntöjä. Yksi kritiikin kohde oli aiemmin lastentarhanopettajan ammattitaitoakin mitannut ryhmänhallintataito. Sitä kritisoitiin muun

muassa pedagogisten prosessien ja lasten mielenkiinnon huomioimisen puutteesta. Tällöin alettiin ymmärtää myös lapsen äänen kuulemisen tärkeys ja kyseenalaistettiin aikuisten yksinvalta päätöstehtävissä. 1990-luvulla aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle nousivat erilaiset vaihtoehtopedagogiikat, kuten Steiner- ja Montessori -pedagogiikka sekä myöhemmin myös Reggio Emilian käytännöt. Vaihtoehtopedagogiikkojen kautta voitiin pohtia aikuisen ja lapsen välisiä sekä pedagogiikan ja yhteiskunnan välisiä suhteita. Pedagogiikan uudistamista ja kehittämistä vauhditti lisäksi lastentarhanopettajien koulutuksissa alkanut tutkimustoiminta, joka toi uutta tietoa myös käytännön työhön. (Karila 2013, 20–22.)

Varhaiskasvatuksen sukupolveksi voidaan Karilan (2013, 22–23) mukaan kutsua 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla valmistuneiden ammattilaisten ryhmää. Tällöin päivähoiton tehtävät alkoivat saada kasvatuksellisia ja opetuksellisia painotuksia ja esiopetus oli rakennettu osaksi suomalaista koulutus- ja kasvatusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen sukupolven koulutustaso on aiempia sukupolvia korkeampi, sillä lastentarhanopettajia koulutetaan korkeakouluasteella, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Lastentarhanopettajan tehtäviin tulee nykyään sosionomikoulutuksen saaneita ammattilaisia entistä enemmän. Päiväkodeilla on jonkin verran vapautta määrittellä, missä lapsiryhmissä eri tavoin koulutetut ammattilaiset työskentelevät. Karilan mukaan jossain määrin on yleistynyt lastenhoitajien työskentely alle 3-vuotiaiden ryhmissä, kun taas esiopetuksen opettajan kelpoisuuden saaneet lastentarhanopettajat sijoittuvat useammin esiopetukseen ja 3–5-vuotiaiden ryhmiin. ”Pohdittavaksi jää myös se, voidaanko näin eriytyneessä tilanteessa enää puhua yhdestä ammattilaissukupolvesta?” (Karila 2013, 24).

Varhaiskasvatuksen sukupolvea voidaan tarkastella myös osana varhaiskasvatuksen institutionalisoitumista. Päivähoidosta ja varhaiskasvatuksesta on tullut osa normaalia lapsuutta, ja toiminnan keskiössä on yksilöllinen lapsi sisäisine tunteineen ja kiinnostuksineen. Lapsen kuulemisesta onkin tullut osa varhaiskasvatustoiminnan tavoitteita ja vaatimuksia. Toisin kuin aiemmissa vaiheissa lapsi nähdään itseohjautuvana ja kykenevänä toimijana. (Karila 2013, 26.) Varhaiskasvatuksen sukupolvi astuu työelämään uudenaikaisessa tilanteessa aiempiin sukupolviin verrattuna. 1970-luvulla pedagogiikan maailma näytti melko selkeältä, mutta tällä hetkellä varhaiskasvatuksen sukupolvella on tehtävänänsä aiempaa monimutkaisempia päätöksiä muun muassa siitä, millaisten teoreettisten ja tutkimuksellisten näkökulmien pohjalta he pedagogiikkansa toteuttavat. Vastavalmistuneilta ammattilaisilta vaaditaan heti työhön astuessaan jatkuvaa toiminnan kriittistä reflektointia. Lisäksi yhteiskunnan ja kulttuurin muutokset sekä tutkimustiedon lisääntyminen vaativat toiminnan ja käytäntöjen jatkuvaa kehittämistä. (Karila 2013, 27–28.) Sen

lisäksi, että lastentarhanopettajan tehtäviä hoitavien koulutustaustoissa on vaihtelua, saattavat he siis vieläpä edustaa eri ammattilaissukupolia.

Lastentarhanopettajan koulutuksen siirtymisestä yliopistoon keskusteltiin vuosia ja mielipiteitä puolesta ja vastaan riitti. Varhaiskasvatusta koskevat arvot ja merkitykset tulevat selvästi esiin muun muassa seuraavassa 1992 julkaistussa tekstikatkelmassa:

*Onko esimerkiksi lasten kasvattaminen sellaista työtä, joka edellyttää pitkää tiedepohjaista yliopisto-opiskelua kaikenmoisine gradutyön tekemistä valmentavine metodiopintoineen. – – Kuka tietää tarkalleen, mitä sellaisia taitoja yliopisto-opetus voi tarjota, joita lastentarhanopettajan työssä todella tarvitaan. Epäilemme, ettei niitä järkeä paljoa ole. Tietoja toki löytyy kirjoista, mutta niitä voi hyvin lukea gradututkielmaa tekemättäkin.* (Kivinen & Rinne 1992, 22, sit. Hujala ym. 1998, 108–109.)

Päivähoidon asema oli siis vielä tällöin hyvin aliarvostettu, eikä ammattilaisten koulutusta alalle nähty tarpeellisenä.

Varhaiskasvatus-käsite otettiin Suomessa käyttöön 1970-luvun alussa, mutta edelleen 1990-luvulla lastentarhanopettajan ammatti ja siihen liitetyt käsitykset olivat melko aliarvostettuja, tai ainakaan koulutusta alalle ei pidetty merkityksellisenä. Karila ym. (2001) mainitsevat, että yhä 2000-luvun alussa näkyi varhaiskasvatuksen uutuus ja epämääräisyys kasvatustieteen osa-alueena. Erään kasvatustieteen oppikirjasarjan mukaan varhaiskasvatusta ei pidetty edes yhtenä kasvatustieteen osa-alueena. Yhtenä syynä tähän kirjoittajat mainitsevat muun muassa varhaiskasvatuksen kehittämiseen tähtäävän tutkimuksen puutteen. (Karila ym. 2001, 16.) Nykyään tutkimusta aiheesta on luonnollisesti enemmän, mikä on varmasti lisännyt osaltaan tietoutta alasta ja ammatista.

## 2.6 Professionalismi varhaiskasvatuksessa

Kinos (2008) kuvaa professioiden kehittymistä jatkumona, jonka yhdessä päässä ovat niin sanotut arkkiprofessiot, kuten lääkärit, papit ja lakimiehet, joiden pätevyyden antava akateeminen koulutus kestää vähintään viisi vuotta ja joilla on vahva jäseniään puolustava ammattiliitto. Jatkumon toisessa päässä ovat ei-professiot, ja keskellä puoliakateemiset, usein naisvaltaiset ammatit, kuten hoito- ja sosiaalityö sekä opettaminen, jotka eivät ole saavuttaneet profession asemaa. (Kinos 2008, 229.) Kinos esittelee professioiden tutkimuksessa vaikuttavat kaksi lähestymistapaa. Ensimmäinen eli funktionalismi oli vallitseva 1970-luvulle asti. (Kinos 2008, 228.) Funktionalistisen näkemyksen mukaan ammatti joko on tai ei ole professio. Tälle suuntaukselle on

tyypillistä listata piirteitä, jotka kuvaavat professioksi kehittynyttä ammattia. 1990-luvulla funktionalismin sisällä heräsi psykologis-ammattillinen trendi, jota kutsuttiin uudeksi professionalismiksi. Siinä kiinnitettiin huomiota professioon liittyviin tiedollisiin, taidollisiin ja asenteellisiin vaatimuksiin, työyhteisön sisäisiin suhteisiin sekä ammatilliseen ja sisäiseen henkilökohtaiseen kasvuun. (Kinos 2008, 229.) Toinen lähestymistapa professioihin, uus-weberiläinen suuntaus, keskittyi yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin. Tämä suuntaus lisäsi professioiden tarkasteluun historiallisen ja holistisen näkökulman. Yksittäisen profession historiallinen kehitys liitettiin professioiden muodostamaan kokonaisuuteen, ja kutakin professiota tarkasteltiin oman aikakautensa ilmiönä. Tämän pohjalta pystyttiin tutkimaan professioiden yhteisiä statuksia. Professionalismi alettiin nähdä sosiaalisena tai poliittisena ideologiana, jonka tehtävä oli erottaa ammatit toisistaan ja vakiinnuttaa asiantuntijoiden monopoliasema tietyllä alalla. Uus-weberiläisen näkemyksen mukaan professionalismismi on siis keino kontrolloida yksilön yhteiskunnallista asemaa kontrolloimalla ammatillista koulutusta ja ammattiin pääsyä. Taustalla vaikuttaa ammattiryhmien välinen kilpailu vallasta, arvostuksesta ja tuloista. Professio voidaan nähdä ammattiliiton onnistuneen kontrolloinnin tuloksena. (Kinos 2008, 230–231.)

Niemi (2006) on myös kirjoittanut profession tunnusmerkeistä. Professioon liittyy olennaisena vaatimuksena sellainen koulutus, jonka yhtenä tarkoituksena on tuottaa yksilölle valmiudet ammatin jatkuvaan kehittämiseen. Tällöin voidaan ajatella, että vain kyseisen ammatin edustajilla on riittävä asiantuntemus arvioida, miten ammattia voidaan kehittää. Profession yksi tunnusmerkki on myös vahva eettinen koodisto, jonka mukaan asiantuntijoiden on määrä toimia. (Niemi 2006, 75–76.) Aloni (2002, sit. Niemi 2006, 76–78) mainitseekin opettajan ammatin keskeiseksi kriteeriksi sen eettisen ohjeiston. Opettajalta vaaditaan vahvaa sitoutumista arvoihin ja eettiseen toimintaan suurelta osin sen vuoksi, että hän toimii lasten kanssa. Opettajalla on vastuu ohjata kasvavaa lasta tai nuorta oikeaan ja hyvään elämään. Hänellä on myös vastuu siitä, millaisen käsityksen lapset saavat maailmasta. Kasvatuksen tavoitteena on muun muassa, että lapset ja nuoret voisivat kehittyä yksilöinä sekä osallistuvina ja vastuullisina kansalaisina. Kasvatuksessa tulee toteuttaa arvoja, jotka johtavat demokraattisen yhteiskunnan ylläpitämiseen. Tällöin kasvatustyö tulisikin nähdä osana demokratian edistämistä yhteiskunnassa ja opettajan työ osana laajempaa yhteiskuntaa. (Niemi 2006, 76–78.)

Lastentarhanopettajaliitto on määritellyt lastentarhanopettajille oman eettisen ohjeiston. Lastentarhanopettajaliiton (2005, 2) mukaan ammatin edellyttämä vastuu ja asenne ilmenevät eettisissä periaatteissa, arvoissa ja toimintakäytännöissä, joihin ammatin edustajat ovat sitoutuneet.



Ammattietiikka kuvaa hyvää toimintaa ja ammattialan yhteisiä perusarvoja. Lastentarhanopettajan ammattietiikka perustuu osittain Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2002 määrittelemään opettajan ammattietiikkaan. Koska ammatillisen toiminnan vastuullisuus perustuu sekä ammattitaitoon että arvopohjaan ja koska kumpikaan näistä ei ole kompensoitavissa toisella, lastentarhanopettajan on syytä ylläpitää ja kehittää omaa ammattitaitoaan. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 2.) Esimerkiksi täydennyskoulutus tähtää juuri ammattitaidon ylläpitoon ja kehittämiseen. Muuttuvassa yhteiskunnassa lastentarhanopettajankin on päivitettävä osaamistaan. Lastentarhanopettajaliiton (2005, 2) mukaan ammattietiikka ei perustu ulkopuolelta tulevaan pakeroon, vaikka ammatillista toimintaa sen sijaan ohjataan laeilla ja asetuksilla. Lastentarhanopettajan ammattietiikan lähtökohtia ovat YK:n Ihmisoikeuksien julistus, Lapsen oikeuksien sopimus sekä Suomen perustuslaissa nimetyt perusoikeudet (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 2). Hyvä ammattietiikka on lastentarhanopettajalle ammatillinen voimavara. Se ohjaa hänen ammatillisia vuorovaikutussuhteitaan sekä sitä, miten hän suhtautuu työhönsä ja siihen kuuluvaan vastuuseen. Sisäistynyt eettisyys ohjaa lastentarhanopettajaa käyttämään asemaansa oikein. Ammattietiikan tarkoituksena on tehdä lastentarhanopettajan työhön sisältyvät arvovalinnat näkyviksi. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 3.) Nähdäksemme ammattietiikka olisi syytä tuoda selvästi esille lastentarhanopettajakoulutuksessa. Lastentarhanopettajan työn eettinen ulottuvuus on syytä tiedostaa, sillä ammatillaisen toimintaa saattavat ohjata yllättävänkin voimakkaasti hänen omat arvonsa.

Lastentarhanopettajan eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Ihmistä ja elämää tulee kunnioittaa riippumatta yksilön ominaisuuksista, alkuperästä tai mielipiteistä. Työ edellyttää rehellisyyttä kaikessa vuorovaikutuksessa sekä totuuden etsimistä lähestyttäessä asioita tutkien. Oikeudenmukaisuutta ovat tasa-arvo, kuulluksi tuleminen sekä syrjinnän ja suosimisen estäminen. Ihmisarvoon kuuluvaa vapautta tulee kunnioittaa kaikessa kanssakäymisessä, ja lastentarhanopettajallakin on oikeus omaan arvomaailmaansa. Toisaalta lastentarhanopettajan tulee asettaa rajoja varhaiskasvatustehtävässään, ja sitä määrittelevät normit rajoittavat hänen vapauttaan. (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 4.) Voisi sanoa, että lastentarhanopettajan tulee osata käyttää vapauttaan oikein.

Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa (2005, 5–7) mainitaan viisi lastentarhanopettajan eettistä periaatetta: 1. Työn tärkein alue on lastentarhanopettajan suhde lapsiin. Lastentarhanopettajan tulee asettaa lasten tarpeet omiensa edelle. Hän edistää lasten kehitystä

kunkin lapsen yksilöllisyyttä kunnioittaen. Ilmapiiriä luonnehtivat turva, lämpö, ilo ja leikki. 2. Lastentarhanopettaja tukee vanhempia kasvatustyössä. Hän edistää lapsen ja tämän vanhempien välistä myönteistä suhdetta sekä vanhempien osallisuutta ja keskinäistä yhteyttä. Samalla hän kiinnittää huomiota lapsen edun toteutumiseen. 3. Lastentarhanopettaja on vastuussa omasta ammattitaidostaan. Hän arvioi omaa toimintaansa voidakseen kehittyä työssään. Hänen on myös huolehdittava itsestään ja rajattava työnsä hallittavaksi. 4. Lastentarhanopettaja on pedagoginen asiantuntija työyhteisössään. Hän kantaa päävastuun varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta ja tukee työyhteisön muita jäseniä näiden työskentelyssä ja kehittymisessä. 5. Lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen asiantuntija yhteiskunnassa. ”Lastentarhanopettaja tuo yhteiskunnalliseen päätöksentekoon lapsen äänen ja varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden.” (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 5–7.) Lastentarhanopettajan yhteiskunnallinen rooli ja vastuu saatetaan kuitenkin usein unohtaa, jos lastentarhanopettajuus mielletään pelkäksi päiväkodissa tapahtuvaksi kasvatustyöksi.

Ammattikunnalla tulee olla selkeä käsitys omasta merkityksestään yhteiskunnassa. On tärkeää, että yhteiskunnassa vallitsee luottamus siihen, että ammatilla ja sen jäsenillä on paras mahdollinen kyky tuottaa palveluja. Professioammatin edustaja hyväksyy vastuun ammatinsa nimissä ja on vastuullinen sen kautta yhteiskunnalle. (Niemi 2006, 75–76.) Niemi (2006) mainitsee vielä, että jos ammatti on yhteiskunnassa merkittävä, ammatin edustajan on pystyttävä tuomaan ja tuottamaan jotain sellaista, mihin muut eivät pysty. Tällöin ollaan tekemisissä sellaisten tehtävien kanssa, jotka vaativat tekijältään jotain erityistä sekä vahvaa sitoutumista. Yksi vaativan tehtävän ominaisuus on se, kuinka merkittäviin elämän vaiheisiin tai tilanteisiin se kohdistuu. Kun puhutaan opettajan ammatista, on tärkeää miettiä ja tuoda esiin se, mitä erityistä juuri tämä ammatti tuo yhteiskuntaan. (Niemi 2006, 76.) Varhaislapsuus on merkittävä ja ainutlaatuinen elämänvaihe, joten varhaiskasvattajilla on vastuullinen tehtävä kasvattaessaan pieniä lapsia. He tuovat yhteiskuntaan varhaiskasvatukseen liittyvää erityisosaamista. Varhaiskasvattajina näemme, että varhaiskasvatuksen funktion tulisi olla yhtä selkeä kuin muidenkin kasvatus- ja koulutusinstituutioiden. Kuitenkin voi olla, että varhaiskasvatusta ja varhaiskasvattajia ei oteta yhtä vakavasti kuin esimerkiksi peruskoulua ja opettajia, sillä esiopetusta lukuun ottamatta varhaiskasvatus ei ole samalla tavalla velvoittavaa.

Taggartin (2011) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset viittaavat usein rakkauteen tärkeänä ammatillista laatua kuvaavana tekijänä, ja rakkaudesta puhutaan jopa ammattia ohjaavana asiana. Tehokkaassa pedagogiikassa rakkaus näyttäytyy muun muassa intohimona, sitoutumisena ja

avoimena vuorovaikutuksena työssä. On selvitetty, että näitä ominaisuuksia usein vaaditaan ammattiteissa, joissa tunteet kuuluvat työn arkeen. Tunteellisen työn, intohimon ja tunteiden säätelyn merkitys varhaiskasvatuksessa ja lasten kanssa työskennellessä on suuri. (Taggart 2011, 89.) Taggart kuitenkin mainitsee, että varhaiskasvattajat ovat usein ristiriitaisessa tilanteessa ja asemassa: Lasten kanssa työskentely vaatii sitä, että työtä tehdään sydämellä ja intohimolla, mutta jos iloisuus ja amatöörimäinen innostus nähdään työn ainoina vaatimuksina, heitä ei välttämättä edes nähdä ammattilaisina. Taggart mainitsee, että erään toimittajan mukaan varhaiskasvattajan tulee vain olla luonteeltaan ystävällinen, kärsivällinen ja kykenevä jakamaan leikkivälineitä. Varhaiskasvattajan ammatti ei siis tämän mielipiteen mukaan vaadi muita tietoja tai taitoja. Taggartin mukaan esimerkiksi intohimo ei kuitenkaan heikennä ammatillista asemaa etenkin opetuksen ja hoidon aloilla, vaan ilmentää yksinkertaisesti yksilön moraalista kutsumusta ammattiin. (Taggart 2011, 93.) Aloni (2002, sit. Niemi 2006) itse asiassa mainitsee kutsumuksen yhtenä korkeatasoisesta ammattia määrittävänä tekijänä. Kutsumus voidaan määritellä ihanteena tai haluna parantaa muiden ihmisten elämää esimerkiksi fyysisen ja henkisen terveyden tai kasvatuksen ja huolenpidon alueilla. (Aloni 2002, sit. Niemi 2006, 76–77.) Tämä vahvistaa Taggartin puhetta siitä, ettei intohimo tai kutsumus työhön vähennä työntekijän ammatitaitoa tai ammatin professioluonnetta, vaan päinvastoin nämä tekijät luovat ammatista profession.

Kinos on tarkastellut professionalisaatiota suomalaisessa päivähoidossa 1960-luvun lopulta 1990-luvun puoliväliin. Tähän kehitykseen ovat vaikuttaneet kamppailut pääomista ja asemista sekä varhaiskasvatuksen sisällä että muiden alojen kanssa. Julkisen päivähoitojärjestelmän rakentaminen kulminoitui päivähoitolakiin vuonna 1973. 1980-luvun lopulla päivähoitohenkilöstö muodosti jo puolet sosiaalipalvelujen henkilöstöstä ja antoi myönteisen kuvan sosiaalitoimelle, joka oli kamppailut lähinnä marginaaliryhmien ongelmien kanssa. Kun uusi henkilöstörakenne aiheutti työnkuviin liittyviä ongelmia, sosiaalihallitus esitti uutta hierarkkista järjestystä vuonna 1980. Päivähoidon ammattiryhmät ovatkin totelleet sosiaalihallituksen määräyksiä ammattiliittojen hiljaisella hyväksynnällä. (Kinos 2008, 232–233.)

Kinoksen mukaan mikään päivähoidon ammattiryhmä ei ole pystynyt omimaan kenttää itselleen ja näin varmistamaan itselleen arvostetuimpia asemia. Kinos ehdottaa selitykseksi sitä, että päivähoidossa perinteinen professionalisaatio on lähes mahdotonta, koska käytännön taitojen ja teoreettiseen koulutukseen perustuvan osaamisen välinen raja on häilyvä. Monet varhaiskasvatuksessa tarvittavat taidot ovat luonteeltaan yleisinhimillisiä. Kinos toteaa, että ammattiryhmien habitukset eivät sopineet päivähoidon kenttään. Lastentarhanopettajat ovat

halunneet mieltää itsensä osaksi koulutuksen, lastenhoitajat terveydenhoidon ja sosiaalipedagogit lastensuojelun ja sosiaali-pedagogisen lastenhoidon kenttää. Pedagogiikkaa painottavassa ympäristössä lastenhoitajan terveydenhoitoon keskittyvä habitus ei ollut sopiva. Samoin lastentarhanopettajan habitus ei ollut täysin kitkaton suhteessa hoivaa painottavaan alaan. Kinos esittää ristiriidan selitykseksi sitä, että päivähoitoinstituutio muuttui nopeammin kuin ammatillinen traditio, koulutus ja ammatilliset identiteetit ehtivät siihen mukautua. Valtiojohtoinen päivähoitojärjestelmä halusi hoitoon ja kasvatukseen liittyvää osaamista, mutta teoreettinen koulutus ei pystynyt tarjoamaan tätä pääomaa lastentarhanopettajille. (Kinos 2008, 234–235.)

Viime vuosikymmenien aikana on ollut sekä varhaiskasvatustyötä väheksyvää että sen merkitystä korostavaa puhetta. 1990-luvun alun taloudellisen laman takia päivähoitopalveluja supistettiin. Asenteet päivähoitoa kohtaan muuttuivat, päiväkotihoidon tilalle tarjottiin muita vaihtoehtoja ja asiantuntemuksen kritisointi johti vähemmän ammattimaisen päivähoidon oikeuttamiseen. 1980-luvun puolivälistä lähtien teoreettiseen koulutukseen perustuvan osaamisen merkitys onkin vähentynyt. Kinoksen mukaan päivähoidon eri ammattiryhmien koulutuksellinen asema oli selvä ja korkea ennen päivähoitolakia. Sen jälkeen lastentarhanopettajien, sosiaalipedagogien ja lastenhoitajien asemista tuli ristiriitaisia eri koulutus- ja hyvinvointivaltion palvelusektorien joutuessa törmäyskurssille. Päivähoitoon muodostui erityiskoulutuksen saaneiden ammattilaisten yläluokka sekä heikommin koulutettu alempi kasti. Tutkintojen hierarkisoituminen oli merkki päivähoidon kentän sisäisestä statuskamppailusta eri ammattiryhmien välillä. Ainoa tehtäväalue, joka oli selvä ja jolla onnistuttiin saavuttamaan yksinoikeus, oli esiopetus. Koulutusjärjestelmä, pätevyysvaatimukset ja lainsäädäntö saivat aikaan ulkoisen sulkemisen, mutta sen seurauksena eri ammattiryhmien statukset heikkenivät ja kysymys henkilökunnan koulutuksesta jäi avoimeksi. Sisäinen sulkeminen on puolestaan ammattiliiton toiminnan saavutus ja se on johtanut hierarkkiseen nokkimisjärjestykseen varhaiskasvatuksen kentällä. (Kinos 2008, 236–237.)

Akateeminen varhaiskasvatuksen koulutus sai nykyisen muotonsa vuosien 1995 ja 2003 välillä, jolloin varhaiskasvatuksen maisterikoulutus ilmestyi yliopistoihin. Näin ollen lastentarhanopettajien puoliprofessionaalinen status on ollut nousussa. Sosiaalipedagogien koulutus siirtyi 1990-luvun lopulla nykyisiin ammattikorkeakouluihin, ja samalla tutkintonimike vaihtui sosionomiksi. Lastenhoitajien koulutuksen osalta kehitys on ollut päinvastaista. Uudessa lähihoitajakoulutuksessa varhaiskasvatuksen koulutus on jäänyt sosiaalipalvelujen ja terveydenhuollon sisältöjen varjoon. Lastentarhanopettajien ja sosionomien välillä on viime aikoina ollut hankausta, koska sosionomien ammattiliitto yrittää saada jäsenilleen esiopetuksen opettajan pätevyyden ja lanseerata uuden

näkemyksen, joka määrittää varhaiskasvatuksen osaksi perhetyötä. Valtion rooli päiväkotien käytäntöjä säätelevien normien laatijana on heikentynyt, mikä on näkynyt esimerkiksi pätevyysvaatimusten löyhentymisenä, ryhmäkokojen kontrolloinnin vähentymisenä ja päivähoitojärjestelyjen monimuotoistumisena. 2000-luvulla pula lastentarhanopettajista on pahentunut, ja heidän tehtäviään hoitamaan on palkattu sosionomeja. Syyksi Kinos näkee sen, että ministeriöt eivät ole arvioineet lastentarhanopettajien tarvetta eivätkä päiväkotihenkilöstön koulutustarvetta. (Kinos 2008, 237–239.)

Myös Karila (2008) on tarkastellut professionalismia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hän määrittelee professionalismin ilmiöksi, joka käsittää sosio-kulttuurisia seikkoja ja kansallisiin säännöksiin ja poliittiseen päätöksentekoon sekä työyhteisöihin ja niissä työskenteleviin yksilöihin liittyviä kysymyksiä. Hän näkee professionalismin eli ammatillisuuden ammattitaitona ja asiantuntemuksena. (Karila 2008, 211.) Artikkelissaan Karila (2008) tarkastelee professionalismin tilaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Hän aloittaa suomalaisesta yhteiskunnasta ja kulttuurista, jotka muodostavat varhaiskasvatuksen ammatillisuuden kontekstin. Seuraavat asiakirjat määrittävät ammatillisuutta: laki ja asetus lasten päivähoidosta, laki ja asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Asiakirjoissa painotetaan vanhempien ja ammattikasvattajien välistä kasvatuskumppanuutta. On puhuttu jopa vanhemmuuden heikkenemisestä. Vaikka lainsäädännössä on alettu painottaa lapsen oikeutta päivähoitoon ja vaikka vanhemmat ovat alkaneet nähdä varhaiskasvatuksen heille kansalaisina kuuluvana oikeutena, opetuksellinen merkitys ei ole vakiinnuttanut asemaansa ihmisten käsityksissä varhaiskasvatuksesta. Käsitys varhaiskasvatuksesta ennenkin päivähoitopalveluna kuin kasvattamiseen tähtäävänä palveluna elää siis yhä. (Karila 2008, 212–213.) Yhteiskunnan ja kulttuurin lisäksi Karila (2008) tarkastelee professionalismia yksilön näkökulmasta, sillä myös yksittäisten työntekijöiden käsitykset ammatista ja ammattitaidosta muokkaavat osaltaan ammatin historiaa. Ihmisten omat tulkinnat ammatillisuudesta saattavat poiketa hyvinkin paljon refleктоivien ammattilaisten tulkinnoista. Ammatillisuuden henkilökohtaiseen ulottuvuuteen liittyvät yksilön elämänhistoria sekä hänen yksilöllinen tapansa olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Karila 2008, 220.)

Veisson, Kööp ja Nugin (2012, 352) toteavat, että on hieman epäselvää, mitä professionalismia eli ammatillisuus tarkoittaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, sillä siinä esiintyy vaihtelua niin yksilöllisellä, päiväkotien kuin kunnallisella tasolla. Myöskään näillä tasoilla ei näytä olevan

yhteistä käsitystä professionalismista. Kirjoittajat toteavatkin, että tarvitaan parempaa yhteisymmärrystä varhaiskasvatuksen tehtävistä sekä varhaiskasvatuksessa työskentelevien eri ammattilaisten velvollisuuksista. (Veisson ym. 2012, 352.) Myös Karila (2008) näkee nykyään vallitsevan käsityksen moniammatillisuudesta, jossa hoito, kasvatus ja opetus integroidaan vahvasti toisiinsa, pikemminkin heikentävän kuin vahvistavan professionalismin määritelmää. Hänen mukaansa kunkin ammatin vastuiden ja velvollisuuksien rajaaminen onkin välttämätöntä, jotta voidaan saavuttaa ihanteellinen tilanne, jossa hoito ja kasvatus yhdistyvät professionalismia edistävällä tavalla. (Karila 2008, 220.) Vaikka lastentarhanopettajan vastuualueet onkin määritelty melko selvästi laissa ja muissa asiakirjoissa, käytännön työssä ne eivät kuitenkaan näyttäyty yhtä selkeinä. Eri ammattilaisten tehtäväalueita on tarkennettava ja erotettava toisistaan selvemmin myös käytännössä.

## 2.7 Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus

Tynjälä (2006) on Hakkarista ym. (2002) mukaillen jakanut asiantuntijuuden kolmeen eri näkökulmaan. Asiantuntijuutta voidaan tarkastella mielensisäisenä näkökulmana, jossa painottuvat yksilön tiedonhankinta- ja ongelmanratkaisukyvyt. Eksperttien ongelmanratkaisuprosessit eroavat selvästi aloittelijoiden ongelmanratkaisusta. Tämä näkökulma kuvaa asiantuntijuutta ja sen kehitystä lähinnä yksilötason ilmiönä, ja sen yksilökeskeisyyttä onkin kritisoitu. Toinen näkökulma asiantuntijuuteen on osallistumisnäkökulma, joka korostaa asiantuntijaksi kehittymisen sosiaalista puolta. Oppiminen ja asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisena ja yksilön kehittyminen edellyttää osallistumista ympäröivään toimintakulttuuriin. Tämän näkökulman mukaan asiantuntijuutta kehitetään parhaiten perinteisten oppipoikamallien avulla. Tässä kuitenkin ongelmana on se, että vallalla olevia käytäntöjä vain toistetaan ja uuden luominen jää vähäiseksi. Kolmas eli tiedon luomisen näkökulma yhdistää sekä mielensisäisen näkökulman että osallistumisnäkökulman vahvuudet. Asiantuntijuutta tarkastellaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. (Tynjälä 2006, 100–101.) Ihanteellista tietenkin olisi, että kolmannen näkökulman mukainen oppiminen toteutuisi vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien siirtyessä työelämäänsä. Todellisuudessa saattaa kuitenkin usein olla, että oppimisessa jäädään oppipoikamallin tasolle, eli uusi lastentarhanopettaja alistuu vain toistamaan työyhteisössä vallitsevia käytäntöjä. Mentorointi toisi nähdäksemme toimivan ratkaisun tähän, sillä siinä yhdistyvät sekä mielensisäinen näkökulma että osallistumisnäkökulma.

Ranteen (2009) mukaan asiantuntijuus sisältää paitsi osaamisen ja tietämisen myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsitykseen liittyviä kysymyksiä. Koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentunut tietämys heijastuu asiantuntijuudessa. Asiantuntijatieto koostuu teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä itsesääätelytaidoista, jotka edellyttävät oman ajattelun, oppimisen ja toiminnan tietoista ja kriittistä tarkastelua. Pedagogisen asiantuntijuuden kehittyminen vaatii erityisesti itsesääätelytaitojen harjoittamista. (Ranne 2009, 11.) Kokeneen ammattilaisen ei tarvitse pysähtyä jokaisen työtehtävän ääreen miettimään tilanteeseen sopivaa teoriaa ja toimintatapaa, vaan hän pystyy toimimaan joustavasti ja intuitiivisesti. Hän ohjaa omaa toimintaansa, pohtii ongelmatilanteita sekä muuttaa strategioitaan tarvittaessa. Joustava toiminta edellyttää teoreettisen tiedon, kokemuksellisen tiedon ja itsesääätelytiedon yhdistymistä. (Tynjälä 2006, 106–107.) Kokenut lastentarhanopettaja saattaa usein toimia ikään kuin vaistonvaraisesti, mutta hänen on kyettävä perustelemaan ammatillisesti tekemänsä ratkaisut.

Happo (2006) on väitöskirjassaan tutkinut varhaiskasvattajien asiantuntijuutta ja sen ilmenemistä Lapin läänissä. Happo tarkastelee varhaiskasvattajien asiantuntijuutta ja osaamista Karilan ja Nummenmaan (2001) päiväkotityön osaamisalueita ja ydinosamista jäsentävän mallin pohjalta. Mallissa osaaminen on jaettu kontekstiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseen. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus toteutuu aina jossakin kontekstissa, ja päivittäistä toimintaa ja varhaiskasvattajien työtä voidaan tarkastella useiden eri kontekstien kautta. Happo mainitsee muun muassa tietoisuuden varhaiskasvatukseen vaikuttavista yhteiskunnallisista tekijöistä yhtenä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden osana. Hapon tutkimukseen osallistui 80 varhaiskasvattajaa, ja tulosten mukaan tutkittavat tiedostivat yhteiskunnallisten tekijöiden vaikutuksen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvattajat mainitsivat arvostuksen puutteen näkyvän varhaiskasvatukseen suunnattujen resurssien vähäisyytenä, lasten aseman vähäisenä huomioimisena ja varhaiskasvattajien palkkauksessa. Päivähoidon käytössä olevien resurssien vähyys vaikutti varhaiskasvatuksen toteutumiseen monella tavalla ja se nähtiin myös lasten hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Ryhmäkokojen suuruus ja henkilöstötiheys nähtiin tekijöinä, jotka vaikuttivat varhaispedagogiikan laatuun ja toteutumiseen. Vaikka yhteiskunnan taholta tuleva arvostus nähtiin vähäisenä, kasvatustyön arvostuksen koettiin kuitenkin viime vuosina nousseen. Tähän vaikutti muun muassa siihen aikaan toteutettu esiopetusuudistus. (Happo 2006, 109–110.)

Seuraavaksi Happo tarkastelee pedagogista osaamista varhaiskasvattajan asiantuntijuuden ilmentymänä. Pedagoginen osaaminen on jaettu välittömään tasoon, välilliseen tasoon sekä

tiedostavaan tasoon. Välittömän tason osaamista kuvattiin tutkimuksessa lasten kanssa tapahtuvana kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena, johon pedagogisten taitojen ja henkilökohtaisten ominaisuuksien nähtiin liittyvän merkittävästi. Tällaista osaamista voidaan odottaa jokaiselta päivähoitajasta työskentelevältä aikuiselta. Välillisen tason osaamisen Happo määrittelee varhaiskasvatusta edistäväksi ja tukevaksi tekijäksi. Tällainen osaaminen edellyttää kasvatustyön teoreettista hallintaa. Esimerkiksi suunnittelutaidot, arviointityö, kehittäminen ja varhaiskasvatuksen sisältöalueiden hallinta kuuluvat välillisen tason osaamiseen, ja näiden taitojen hallinta mahdollisti ja edisti tutkimuksen mukaan tavoitteellisen varhaiskasvatustyön konkreettista toteuttamista. Tiedostavan tason osaaminen puolestaan edellyttää kasvattajalta vahvaa teoreettista osaamista ja laaja-alaista näkemystä varhaiskasvatuksesta. Tähän osaamiseen kuuluvat muun muassa vastuun tiedostaminen, lapsilähtöisyys sekä yksilöllisyys ja kasvatustietoisuus. Lastentarhanopettaja on päiväkodissa pedagogisen vastuun kantaja, ja tämä vastuu edellyttää näiden kaikkien kolmen osaamisen tasojen hallintaa ja yhdistämistä varhaiskasvatustyöhön. (Happo 2006, 118–120.) Viimeiseksi Happo mainitsee yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen. Varhaiskasvatustyö tapahtuu monen eri tahon yhteistyönä ja vuorovaikutustaidot voidaankin nähdä yhtenä varhaiskasvattajan tärkeimpänä työvälineenä. Ne ovat tärkeä osa myös pedagogista osaamista ja sen ilmenemistä. (Happo 2006, 153.)

Karila (2008) on tarkastellut varhaiskasvatuksen ammatillisuutta alaspesifin tietämyksen ja ammatin ydinosaamisen kannalta. Alaspesifi tietämys on aina luonteeltaan historiallista sekä konteksti- ja tilannesidonnaista. Suomessa vallitsee yleisesti hyväksytty käsitys siitä, että varhaiskasvatuksen laatu tulee hyvin koulutetuista työntekijöistä, mutta tarvittavan alakohtaisen tietämyksen sisällöistä ei olla yksimielisiä. Erilaisista koulutustaustoista johtuen eri ammattiryhmien välillä on eroja asiantuntemuksen syvyydessä. Ammatillista tietämystä aletaan rakentaa koulutuksen aikana. (Karila 2008, 216–217.) Ammattitaito kehittyy luonnollisesti myös työelämässä. Karila (2008) tarkasteleekin päiväkotien toimintakulttuuria ammatillisuuden rakentumisen kontekstina. Ammatillisuuteen liittyviä merkityksiä luotaessa ilmennetään ja tuotetaan työn todellisuutta. Olennaisimpia merkityksiä varhaiskasvattajien ammatillisuuden kannalta ovat ne, jotka kohdistuvat siihen, mitkä ovat varhaiskasvatuksen perustehtävät, miten työtehtävät jakautuvat eri ammattilaisten kesken ja millaista on yhteistyö vanhempien kanssa. Päiväkodeittain vaihtelevista eri ammattilaisten velvollisuuksista ja vastuista johtuen ammatillisuus ymmärretään eri työkuultuureissa eri tavoin. (Karila 2008, 218–219.) Varhaiskasvatuksen asiantuntijaksi kasvamista voidaan kuvata kasvatusyhteisön jäseneksi tulemisena sekä



osallistumisena yhteisön toimintoihin, sillä asiantuntijan tieto rakentuu ja kehittyy toiminnassa. Kupilan mukaan keskeisiä ammattitaidon osa-alueita työelämän muuttuessa ovat oppimis- ja kehittymistaidot, sillä nopeat muutokset työelämässä edellyttävät työntekijältä kykyä päivittää jatkuvasti osaamistaan. (Kupila 2012, 300, 303.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2015, sit. Karila 2016, 37) esitetään varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen kehittämistarpeiksi muun muassa pedagogisen osaamisen, johtamis- ja esimiestyön osaamisen, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämiseen liittyvän osaamisen sekä monialaiseen yhteistyöhön liittyvän osaamisen kehittäminen. Tavoitteet ovat asianmukaisia ja niiden suurempi painotus koulutuksessa olisi varmasti hyödyksi monelle työelämään siirtyvälle lastentarhanopettajalle. Myös Karilan ym. (2013) mukaan varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksessa tulisi painottaa vahvemmin johtajuuteen liittyvää osaamista sekä kandidaatti- että maisteriopinnoissa. Lisäksi kasvatustieteen kandidaatin ja kasvatustieteen maisterin tutkinnon keskinäistä suhdetta sekä tutkintojen tavoitteita ja sisältöjä tulisi kirjoittajien mukaan selkiyttää. (Karila ym. 2013, 84.)

Suomessa on tehty viime vuosina useita pro gradu -tutkielmia ammatti-identiteetin muotoutumisesta. Esimerkiksi Mikkonen (2011) on tutkinut diskurssianalyysin avulla vastavalmistuneille lastentarhanopettajille tuotettua ammatillista identiteettiä. Hirvelä (2016) tarkasteli johtajan ja tiimin vaikutusta lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen työuran alussa. Hopeela (2016) pyrki selvittämään, millaisia narratiiveja lastentarhanopettajat kertovat työidentiteettinsä muotoutumisesta ja millaisia positioita heillä on varhaiskasvatuksen kontekstissa. Sandvik (2009) on tarkastellut tutkimuksessaan jo työelämässä olevien lastentarhanopettajien ammatillista kehitystä erään pedagogis-psykologisen intervention kuluessa. Interventio-ohjelma toteutettiin lukuvuonna 2003–2004 kahdeksalle suomenruotsalaiselle työssäkäyvälle lastentarhanopettajalle. Ohjelman tavoitteena oli kehittää lastentarhanopettajien suhtautumistapaa itseensä, lapsiin ja lasten minän kehitykseen sekä vuorovaikutukseen lasten kanssa. Ohjelma koostui ryhmässä toteutetuista luento- ja keskustelutilaisuuksista sekä yksilöllisestä ohjauksesta, jonka lähtökohtana olivat videokuvatut tapaukset. Ohjelmaan kuului myös yksilöhaastattelu intervention alussa ja lopussa. Opetus ja ohjaus keskittyi lapsen, lapsen itsen kehitykseen sekä kasvattajan ja lapsen väliseen suhteeseen. (Sandvik 2009, 136–137.)

Osallistujien ammatillisessa kompetenssissa ilmeni kehitystä seuraavilla osa-alueilla: teoreettinen ymmärrys, kyky asettua lapsen asemaan, toimintavalmius, itsetunto, ammatillinen itseluottamus, didaktiset vaikutukset sekä suhteisiin liittyvät vaikutukset. Lastentarhanopettajien

ymmärrys minäpsykologiasta ja sen käsitteistä lisääntyi huomattavasti. Useimmat kertoivat projektin alussa yrittävänsä suunnitella ja toteuttaa toimintaa siten, että se edistää lapsen hyvinvointia ja kehitystä. Suhtautuminen muuttui siten, että lopussa he yrittivät jopa nähdä todellisuuden lapsen silmin. Ohjelma paransi lastentarhanopettajien kommunikatiivisia valmiuksia suhteessa lapsiin. (Sandvik 2009, 299–300, 302, 304, 310.) Projekti vahvisti lastentarhanopettajien itsetuntoa ja lisäsi heidän ammatillista itseluottamustaan. Joissakin osallistujissa projekti herätti myös didaktiikkaan liittyviä ajatuksia ja vaikutti tapaan, jolla he suhtautuivat suunnitteluun, pedagogisiin tavoitteisiin sekä työtapoihin. Interventio vaikutti osallistujien suhtautumiseen lasten vanhempiin, kollegoihin ja omiin perheenjäseniin. Myös lasten suhtautumistapa kasvattajaan ja muihin lapsiin muuttui. Näin ollen tutkimus osoitti, että pedagogis-psykologinen interventio-ohjelma pystyi lisäämään lastentarhanopettajien ammatillista kompetenssia. (Sandvik 2009, 308, 310, 312, 314–315, 333.)

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa keskitymme kuvaamaan tutkimuksemme toteutusta. Ensin esittelemme tutkimuskysymyksemme. Koska kyseessä on diskurssianalyttinen tutkimus, valotamme myös diskurssianalyysin peruspiirteitä. Lisäksi kuvaamme, miten olemme keränneet ja analysoineet tutkimusaineistomme.

## 3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimustehtävämme pohjalta muotoiltuna tutkimusongelmamme on seuraava: Millaisia käsityksiä lastentarhanopettajista vallitsee yleisessä keskustelussa? Kuten edellä osoitimme, aiemmat tutkimukset keskittyvät lähinnä lastentarhanopettajien omiin käsityksiin. Tässä tutkimuksessa emme olekaan erityisesti kiinnostuneita ammatin edustajien omasta näkökulmasta. Emme siis rajoitu lastentarhanopettajien käsityksiin, vaan laajennamme kontekstin yleiseen keskusteluun ja siirrymme tarkastelemaan käsityksiä julkisilla foorumeilla, internetin keskustelupalstoilla sekä sanomalehtikirjoituksissa. Luonnollisesti voimme tuskin kuitenkaan välttyä lastentarhanopettajien näkemyksiltä ja kommenteilta. Tutkimusongelmaa tarkennamme seuraavilla kysymyksillä:

1. Miten lastentarhanopettajista puhutaan internet- ja sanomalehtikeskusteluissa?
2. Millaisena lastentarhanopettajan ammatti näyttäytyy internet- ja sanomalehtikeskusteluissa?

Molemmat tutkimuskysymykset vastaavat samaan tutkimusongelmaan, mutta hieman eri tulokulmista. Haluamme tietää, millaisina lastentarhanopettajat nähdään. "Monet verkkoa ja sosiaalista mediaa koskevat tutkimukset on tehty melko perinteisillä menetelmillä, eli käytännössä kyselyillä ja haastatteluilla" (Laaksonen, Matikainen & Tikka 2013, 20). Pyrimmekin tässä tutkimuksessa selvittämään, millaisia eri käsityksiä lastentarhanopettajista on löydettävissä yleisessä keskustelussa. Tavoittemme on saada kuva siitä, millä tavoin ihmiset puhuvat aiheesta

ilman, että kysymme siitä suoraan. Käsitykset ovat tulkittavissa sanoista ja ilmauksista. Sanavalinnat ja puhutavat ilmentävät asennoitumista, suhtautumista, näkemyksiä ja ajattelutapoja, jotka vaikuttavat niiden taustalla. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä etsimmekin vastausta siihen, millaisia nimityksiä lastentarhanopettajista yleisessä keskustelussa käytetään. Kysymys siis ohjaa kiinnittämään huomiota yksittäisiin sanoihin. Toinen tutkimuskysymys lähtee siitä oletuksesta, että lastentarhanopettajat ovat oma erityinen ammattikuntansa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Olemme kiinnostuneita siitä, missä määrin tämä ymmärretään. Toisella tutkimuskysymyksellä haemme vastausta siihen, millaisena lastentarhanopettajan ammatti yleisesti nähdään ja millaisia käsityksiä ihmisillä on tästä ammatista.

### 3.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullinen tutkimus keskittyy usein varsin pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkasti. Aineiston laatu on siis sen määrää merkittävämpi tekijä. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka ohjaavat aineiston hankintaa. Tutkija siis valitsee ja kokoaa aineistonsa tutkimuskysymystensä mukaan ja pyrkii näin mahdollisimman täsmällisiin tutkimustuloksiin. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston analyysivaiheessa teoria rakennetaan aineistolähtöisesti. Tämä on tarpeellista etenkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jostakin tietystä ilmiöstä. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia aiheeseen, eikä ainoastaan todentaa jo ennestään epäilemiään asioita. (Eskola & Suoranta 1998, 18–20). Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan tavoitteena on jonkin tietyn tapahtuman kuvaaminen, toiminnan ymmärtäminen tai teoreettisen tulkinannon antaminen jostakin tietystä ilmiöstä. Tavoitteena ei siis ole pelkästään kertoa aineistosta, vaan pyrkiä rakentamaan siitä teoreettisesti kestäviä näkökulmia. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62.)

Jokisen ym. (2000) mukaan diskurssianalyysi voidaan nähdä ikään kuin teoreettisena viitekehyksenä, jonka avulla tarkasteltavaa aihepiiriä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen pohjana voi olla esimerkiksi seuraavia oletuksia: oletus siitä, että kielenkäyttö rakentaa sosiaalista todellisuutta, oletus useiden rinnakkaisten merkityssysteemien olemassaolosta, oletus merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta, oletus toimijoiden kiinnittymisestä merkityssysteemeihin sekä oletus siitä, että kielen käytöllä on seurauksia. Tutkimusongelma ja -asetelma määrittävät tutkijalle sen, mitkä näistä lähtökohdista ovat oman tutkimuksen kannalta

merkityksellisiä. Kielen käyttö ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan antaa merkityksiä, järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuttaa sosiaalista todellisuutta. Kieltä käyttäessämme merkityksellistämme kohteet, joista puhumme. Diskurssianalyysia hyödyntävän tutkimuksen tarkoitus on siis rakentaa kuvauksia siitä, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten sitä jatkuvasti rakennetaan. (Jokinen ym. 2000, 18–21.) Kuvaukset nousevat tilanteista, minkä vuoksi tutkittavien lausumia on tarkasteltava siinä kontekstissa, missä puhe on tuotettu, eikä niitä pidä irrottaa asiayhteydestään. Keskeistä diskurssianalyttiselle tutkimukselle on myös se, että keskenään ristiriitaisia havaintoja ei yritetä väkisin sovittaa yhteen, vaan juuri erilaisuus aineiston tarinoissa on mielenkiintoista ja sen kautta samanlaisuuskin näyttäytyy erikoisempana ilmiönä. (Eskola & Suoranta 1998, 196–197.)

Usein kielen käyttö mielletään pelkäksi asioiden kuvailuksi, mutta kaikilla lausumilla kuitenkin sekä kuvataan että tehdään jotain. Lausumat väittävät jotain todellisuuden luonteesta ja samalla rakentavat sitä. (Jokinen ym. 2000, 41.) Kuten Eskola ja Suoranta mainitsevat, diskurssianalyysi voi olla myös ideologiakriittinen menetelmä, jonka avulla voidaan pyrkiä paljastamaan niitä yhteiskunnallisia suhteita, joiden keskellä toimimme jatkuvasti. Tällöin tekstien tutkimus ei rajaudu ainoastaan "tekstien tutkimukseksi", sillä kirjoitukset pitävät sisällään ja ilmentävät monenlaisia yhteiskunnassa vallitsevia intressiristiriitoja ja valtasuhteita. Teksteillä on vaikutusta ihmisten elämään, minkä vuoksi näiden vaikutusten tunnistaminen on tärkeää. (Eskola & Suoranta 1998, 203.) Tässä pääsemme lähelle omaa tutkimustehtäväämme, joka ei rajaudu pelkkiin yksittäisten ihmisten kommentteihin ja kirjoituksiin vaan laajemmin siihen yhteiskunnalliseen tilaan ja yleiseen ajatusmaailmaan, jota ihmiset kommentteillaan välittävät ja ilmentävät. Emme siis ole kiinnostuneita yksilöistä sinänsä, vaan niistä merkityksistä, joita he puheellaan tuottavat. Suonisen (2016, 109) mukaan yksi keino siirtää huomio yksilöstä kielenkäytön säännönmukaisuuksiin onkin ottaa havaintoyksiköksi merkityssysteemi eli repertuaari.

Tulkintarepertuaarien rinnalla puhutaan toisinaan diskursseista. Molemmilla tarkoitetaan merkityssysteemejä, eli merkityssysteemi on näiden termien yläkäsite. (Jokinen ym. 2016, 34; Jokinen & Juhila 2016, 281.) Merkityssysteemin perusajatus on lähtöisin Ferdinand de Saussurelta (1983, sit. Jokinen & Juhila 2016, 281), joka näki kielen systeeminä, jossa merkitykset rakentuvat suhteessa toisiinsa. Diskurssianalyysi on lisännyt tähän perusajatukseen sen näkökulman, että systeemejä on useita, ja ne uusiutuvat ja rakentuvat jatkuvasti kielenkäytössä (Jokinen & Juhila 2016, 281). Jokinen ym. (2016) määrittelevät diskurssit ja tulkintarepertuaarit verrattain eheiksi

sosiaalisissa käytännöissä rakentuviksi ja samalla sosiaalista todellisuutta rakentaviksi säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeiksi. Diskurssi sopii käsitteenä erityisesti tutkimuksiin, joissa keskitytään ilmiöiden historiallisuuden tarkasteluun, valtasuhteiden analyysiin tai institutionaalisiin sosiaalisiin käytäntöihin. Tulkintarepertuaari on diskurssia vähemmän käytetty käsite. Se soveltuu parhaiten arkisen kielenkäytön vaihtelevuutta yksityiskohtaisesti tarkasteleviin tutkimuksiin. (Jokinen ym. 2016, 34–36.) Tulkintarepertuaarit ilmenevät erilaisissa yhteyksissä kielellisinä tekoina, ja analyysissä näistä paloista kootaan yhtenäisiä merkityssysteemejä (Jokinen & Juhila 2016, 285). Tutkimusaineistosta siis pyritään analyysivaiheessa löytämään eroja ja yhtäläisyyksiä, ja näin tunnistamaan erilaisia repertuaareja. Ne voivat olla esimerkiksi sanontatapoja tai asiakokonaisuuksia, joiden ilmaukset sopivat sisällöllisesti yhteen. (Eskola & Suoranta 1998, 199.) Toisinaan jotkut merkityssysteemit voivat saada vahvemman aseman kuin muut merkityssysteemit. Niitä saatetaan alkaa pitää itsestään selvinä totuuksina, jolloin ne vaijentavat vaihtoehtoisia totuuksia. Tällöin keskeiseksi nousee eri merkityssysteemien välinen artikulaatiokamppailu. (Jokinen ym. 2016, 34–36.)

On syytä huomauttaa, että diskurssit ja repertuaarit eivät ole analyysin raakamateriaalia vaan tutkijan tulkinnan tuloksia. Merkityssysteemien analyysi on siis tutkijan ja aineiston väliseen vuoropuheluun perustuvaa tulkintaa. (Jokinen ym. 2016, 34–36.) Tutkija asettuu tulkitsijan asemaan, jolloin tutkimuksessa keskeistä on tutkijan ja aineiston välinen vuorovaikutuksellinen suhde. Tutkijan ääni välittyy esimerkiksi kysymyksenasetteluista sekä tavoista, joilla hän tulkitsee aineistoaan. Kuten olemme edellä todenneet, diskurssianalyttinen tutkimusote ei ohjaa mihinkään yksittäiseen analysointitapaan, vaan tutkijalla on valittavanaan useita eri menetelmiä. Tutkijan voidaan sanoa puhuttavan aineistoa valitsemallaan lähestymistavalla. Vaikka analyysin avain ei ole kokonaan aineistossa itsessään, analyysi on kuitenkin vahvasti aineistolähtöistä, sillä analyysin vihjeiden tulee löytyä aineistosta. (Juhila 2016, 423–424.)

Teoreettinen peruskäsitteistö rakennetaan siis tutkimusaineistosta käsin, jolloin tutkija nostaa aineistosta esiin jotain sellaista, joka ei automaattisesti tule siitä ilmi. Teoriat ja aikaisemmat tutkimukset otetaan uudestaan esiin siinä vaiheessa, kun alustavat käsitteet ja kategoriat on eritelty aineistosta. (Jokinen & Juhila 1991, sit. Eskola & Suoranta 1998, 198.) Kuten Eskola ja Suoranta (1998) kirjoittavat, diskurssianalyysissa valmiit aineistot, kuten dokumentit tai nauhoitukset asetetaan usein etusijalle tutkijan keräämiin aineistoihin verrattuna. Tällä tavoin pyritään eliminoimaan tutkijan vaikutus esimerkiksi haastattelun kulkuun. (Eskola & Suoranta 1998, 198–199.)

### 3.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme on laadullinen ja tutkimusmenetelmänä toimii diskurssianalyysin keinoin tapahtuva dokumenttien analysointi. Dokumentit, joista aineistomme koostuu, ovat internetin keskustelupalstoilla julkaistuja kirjoituksia ja kommentteja sekä sanomalehden mielipidekirjoituksia, pääkirjoituksia ja kolumneja.

Ihmisten välistä vuorovaikutusta voidaan analysoida monella eri tavalla. Analyysitapoja voivat olla muun muassa ryhmädynaaminen analyysitapa, keskusteluanalyysi, tekstianalyysit, kuten diskurssianalyysi, verkkokeskustelut yhteiskunnallisena ilmiönä tai erilaisten yhteisöjen ja niissä ilmenevien roolien analysointi. Tekstiaineistoja voidaan siis tarkastella käyttäjien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, mutta keskustelut tarjoavat usein myös kiinnostavaa materiaalia yhteiskunnallisten ilmiöiden tutkimiseen. Keskustelut tuovat esiin kansalaisten käsityksiä hyvin moninaisista aihepiireistä. (Laaksonen & Matikainen 2013, 204–208.) Tässä tutkimuksessa olemmekin kiinnostuneita ihmisten käsityksistä, emmekä niinkään vuorovaikutuksesta käyttäjien välillä, minkä vuoksi analyysitapamme on tekstianalyysiin lukeutuva diskurssianalyysi.

Internet on kätevä työkalu erilaisten aineistojen keräämiseen. Se on myös paikka, jossa yhteiskunnan ja kulttuurin muodot rakentuvat. Internetin rooli yhteiskunnassa on suuri, ja sen ilmiöt ovatkin yhä useamman tutkimuksen kohde. Vaikka internet syntyi alun perin kahdenkeskisen viestinnän välineeksi, on viime aikojen kehitys muuttanut sitä yhä enemmän vuorovaikutteisen toiminnan ympäristöksi. (Laaksonen ym. 2013, 9.) Verkko voi olla tutkimuksen väline, lähde, paikka tai kohde. Tässä tutkimuksessa käytämme verkkoa aineiston keräämiseen, mikä tekee verkosta tutkimuksemme välineen. Se on lisäksi tutkimuksemme lähde, sillä kuten Laaksonen ym. (2013) mainitsevat, verkko toimii lähteenä silloin, kun tarkastellaan sen kautta välittyviä ilmiöitä, tapahtumia tai vuorovaikutusta. Tällöin kohteena voivat olla esimerkiksi blogikirjoitukset tai verkkokeskustelut. (Laaksonen ym. 2013, 18–19.) Internetin maailmasta löytyy sekä yksityisen että julkisen viestinnän muotoja. Lange (2007, sit. Laaksonen & Matikainen 2013) määrittelee verkon käyttötavat kahteen luokkaan: julkisesti yksityiseen ja yksityisesti julkiseen. Julkisesti yksityisessä käytössä käyttäjät paljastavat identiteetistään paljon asioita, mutta rajaavat sisällön yksityiseksi. Sen sijaan yksityisesti julkisessa käytössä käyttäjiä koskevia tietoja on saatavilla hyvin rajoitetusti, mutta nimimerkin takaa kirjoitettuja kommentteja ja materiaalia jaetaan usein avoimesti. (Lange 2007, sit. Laaksonen & Matikainen 2013, 194–195.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu edellä mainituista yksityisesti julkisista sivustoista, joissa käyttäjät osallistuvat keskusteluihin pelkkää nimimerkkiä käyttäen.

Varsinaisia valmiita tutkimusaineistoja ei siis ollut olemassa, mutta nettikeskusteluista aineistoa löytyi valmiiksi kirjallisessa muodossa. Kirjallinen aineistomateriaali voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan jakaa yksityisiin dokumentteihin sekä joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisiin dokumentteihin he luokittelevat muun muassa kirjeet, päiväkirjat ja muistelmat. Joukkotiedotuksen tuotteisiin sen sijaan kuuluvat esimerkiksi sanoma- ja aikakauslehdet, elokuvat ja tv-ohjelmat. Tässä tutkimuksessa keskitymme siis julkisiin internetkirjoituksiin, joten aineistomme on osa joukkotiedotuksen tuotteita. Tuomi ja Sarajärvi kirjoittavat, että tällaisia tuotteita voidaan käyttää ja tarkastella hyvin monin eri tavoin, jolloin tutkijalla on mahdollisuus päästä käsiksi esimerkiksi ihmisten kokemuksiin, ennakkoluuloihin ja mielikuviin jostain tietystä aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84.)

Aloitimme kirjoitusten etsinnän yleisiltä ja suosituilta keskustelupalstoilta. Pyrimme löytämään sivustoja, joilla keskustelu olisi vilkasta, joiden keskusteluihin voisi periaatteessa kuka tahansa osallistua ja joilla olisi riittävästi tutkimusaiheeseemme liittyviä kirjoituksia. Lopulta päädyimme Suomi24-sivustoon ja Vauva.fi -sivustoon. Ensimmäisen valitsimme, koska se on nähdäksemme hyvin suosittu ja koska siellä keskustelujen aihepiiri on laaja. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että sivustoa ei ole suunnattu tietylle käyttäjäryhmälle, mikä on hyvä tutkimustehtävämme kannalta, sillä pyrimme saamaan selville yleisiä käsityksiä. Toki rajasimme myöhemmin etsinnän perheeseen ja erityisesti kasvatukseen liittyvään palstaan. Pienten lasten vanhemmille suunnatun Vauva.fi -sivuston valitsimme, koska myös se on arviomme mukaan suosittu ja koska sieltä uskoimme käyttäjäryhmän perusteella löytyvän tutkimusaiheeseemme liittyviä kirjoituksia. Tämän tutkimuksen otannassa on siis edellä esitellyn harkinnanvaraisen otannan piirteitä.

Valitsemalla kirjoitukset aineistoksi teimme ensimmäisen rajauksen; kirjoitustaidottomien eli näin ollen pienten lasten käsitykset eivät ole tutkimuksemme kohteena. Koska keskustelupalstoilta ei näyttänyt löytyvän kovin runsaasti aineistoa, päätimme ottaa mukaan aineistoon myös sanomalehtikeskusteluja. Valitsimme Helsingin Sanomat, koska se on valtakunnallinen lehti. Tilasimme digitaalisen lehden kuukaudeksi ja silmäilimme kaikki näköislehdet vuosilta 2014–2016 etsien kolumneja, pääkirjoituksia ja mielipidekirjoituksia, jotka otsikkonsa perusteella voisivat sisältää viittauksia lastentarhanopettajiin. Lisäksi otimme mukaan aineistoon ainoastaan Helsingin Sanomien verkkosivuilla julkaistut mielipidekirjoitukset siltä osin kuin ne olivat luettavissa eli joulukuulta 2016. Aineiston kasvaessa näimme aiheelliseksi rajata koko aineiston vuosina 2015 ja 2016 julkaistuihin teksteihin. Suomi24-sivustolta aineistoa löytyi



Kasvatus-osion alaisilta Päiväkot- ja Esikoulu-palstoilta. Vauva.fi -sivuston kohdalla käytimme hieman eri taktiikkaa: etsimme osumia kaikista keskusteluista hakusanalla päiväkot. Koska osumia löytyi yli 12 000 eivätkä ne olleet minkäänlaisessa aikajärjestyksessä, päätimme selata ensimmäiset 50 tulossivua ja poimia niistäkin vuosina 2015 ja 2016 julkaistut kirjoitukset. Aineistomme koostuu 100 Suomi24-sivustolla ja 140 Vauva.fi -sivustolla julkaistusta kirjoituksesta tai kommentista sekä neljästä kolumnista tai pääkirjoituksesta ja 32 mielipidekirjoituksesta Helsingin Sanomista. Kaiken kaikkiaan aineisto sisältää siis 276 kirjoitusta. Aivan kaikissa näissä ei mainittu lastentarhanopettajaa millään termillä, mutta otimme nekin muutamat kirjoitukset mukaan aineistoon, sillä ne paljastavat lastentarhanopettajan ammattiin liitettyjä käsityksiä.

Aineiston hankkiminen ei vaatinut sen erityisempiä edellytyksiä. Tarvitsimme vain tietokoneen, jolla pääsimme käsiksi verkossa oleviin keskusteluihin. Tutkimusluvut ja tutkittavien informointi aiheuttivat tosin päänsäryä verkkoaineiston erityislaatuisuuden vuoksi. Tätä problematiikkaa tarkastelemme lähemmin viimeisessä luvussa (ks. luku 6.2). Aineiston hankkiminen oli myös työläämpää kuin olimme odottaneet. Lastentarhanopettajiin liittyvien kirjoitusten etsiminen vaati paljon selaamista ja lukemista. Haasteelliseksi tehtävän teki se, että lastentarhanopettajista ei aina kirjoiteta juuri tällä nimikkeellä. Rajasimme aineiston aluksi kolmen vuoden sisällä julkaistuihin verkkokeskusteluihin. Kopioimme lastentarhanopettajiin liittyvät kirjoitukset ja kommentit ja tallensimme ne omaan tiedostoonsa. Laaksosen ja Matikaisen (2013) mukaan verkkokeskusteluja voidaan tallentaa tutkimuskäyttöön kahdella eri tavalla, manuaalisesti tai ohjelmoidusti. Manuaalinen keräys tarkoittaa sitä, että tutkija etsii tutkimukselle sopivan keskustelun ja tallentaa tämän jollain tavalla. Kirjoituksia voidaan siirtää esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelmaan, jossa aineiston syvempi tarkastelu voidaan aloittaa. Tässä tutkimuksessa käytimme manuaalista aineistonkeruutapaa. Ohjelmoidusti keskusteluja voidaan puolestaan tallentaa kirjoitetun koodin avulla, jolloin tietokone kerää tietoa jatkuvasti ja helpottaa näin aineistonkeruuprosessia. (Laaksonen & Matikainen 2013, 203.)

Hakalan ja Vesan (2013) mukaan verkkokeskustelujen sisältöjä voidaan eritellä joko määrällisesti tai laadullisesti. Määrällisessä erittelyssä pyritään yleistämiseen ja säännönmukaisuuksien etsimiseen, kun taas laadullinen sisällön erittely korostaa ainutkertaisuutta ja korvaamattomuuteen. Määrällisen erittelyn tavoitteena on muodostaa mahdollisimman kattava ja tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Siinä luokitellaan ja lasketaan esimerkiksi tekstin sisältämiä mielipiteitä ja aiheita sekä tarkastellaan niiden välisiä suhteita. Sen avulla pyritään kuvailemaan ja selittämään tutkimuksen kohteena olevia ilmiöitä aineistosta tehtävien havaintojen avulla.

Laadullinen sisällön erittely sen sijaan pyrkii yleensä tarkastelemaan syvällisesti jotain tiettyä ilmiötä, esimerkiksi puhetapaa, ja tutkimuksen päämäärä voi olla jonkin sosiaalisen toiminnan muodon ymmärtäminen tai havaitseminen. Toisin kuin määrällisessä erittelyssä, ilmiöiden yleisyys tai esiintymistiheys ei välttämättä ole merkittävää. Silti laadullisessa, kuten määrällisessäkin sisällön erittelyssä, muodostetaan luokkia sen mukaan, mihin tutkimuksessa halutaan kiinnittää huomiota. (Hakala & Vesa 2013, 218–222.) Omassa tutkimuksessamme esiintyy sekä laadullisen että määrällisen sisällön erittelyn piirteitä. Pyrimme löytämään aineistostamme säännönmukaisuuksia ja muodostamaan tiivistetyn mutta kattavan kuvauksen tutkimastamme ilmiöstä. Pyrimme silti myös havaitsemaan ja tarkastelemaan kirjoittajien käyttämiä puhetapoja ja näin ymmärtämään laajemmin niiden kautta rakennettavaa sosiaalista todellisuutta. Kuten Hakala ja Vesa (2013, 219) mainitsevat, laadullinen ja määrällinen erittely usein sekoittuvat mediatekstien analysoinneissa.

Käyttämäämme aineistoa saatettaisiin kutsua valmiiksi aineistoksi. Aineistonkeruun osoittautuessa oletettua työläämmäksi totesimme kuitenkin, että kyseessä ei todellakaan ollut valmis aineisto. Lakomäen, Latvalan ja Lauréninkin (2011, 9) mukaan kirjoitettujen aineistojen nimittäminen valmiiksi aineistoiksi ei ole aivan ongelmaton. Täysin valmiita aineistoja tuskin on olemassa, sillä tutkijan on koostettava aineistonsa esimerkiksi rajaamalla se laajasta aineistosta tai kokoamalla eri arkistoista. Tutkimuskysymykset ovat olennainen kriteeri tutkijan rajatessa aineistoa omaa tutkimustaan varten. (Lakomäki, Latvala & Laurén 2011, 9.) Tämänkin tutkimuksen aineiston kokoaminen oli täynnä valintoja ja rajauksia. Päädyimme Suomi24- ja Vauva.fi -sivustoihin, koska eri sivustojen selailun perusteella totesimme niiden tarjoavan eniten materiaalia tutkimastamme aiheesta. Ensin mainitulta sivustolta löytyy keskustelualue otsikolla Perhe, joka puolestaan pitää sisällään muun muassa Kasvatus-palstan, ja jälkimmäinen on jo valmiiksi suunnattu lapsiperheille, jolloin voi olettaa sieltä löytyvän mainintoja lastentarhanopettajista. Kyseiset keskustelufoorumit soveltuvat tutkimustarkoitukseemme hyvin siitakin syystä, että niillä käytäviin keskusteluihin voi periaatteessa osallistua kuka tahansa, vaikkakin samalla tiedostamme, että todennäköisesti suuri osa kirjoittajista on vanhempia. Tavoitteenammehan on kartoittaa, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajista yleisesti vallitsee, eli olemme kiinnostuneita kaikenlaisten kirjoittajien käsityksistä.

### 3.4 Aineiston analyysi

Tutkimukssamme aineiston analysointi ja teorian muodostus oli aineistolähtöistä johtuen siitä, että tästä aiheesta ei juurikaan ollut aikaisempaa tutkimusta. Kuten Suoninen (2016, 232) kirjoittaa, kielenkäytön analysointi aloitetaan usein arvioimalla sitä, millä sanastolla ja sanavalinnoilla kyseistä aihetta aineistossa tarkastellaan. Järjestimme jäljelle jääneet 276 kirjoitusta aikajärjestykseen, numeroimme ne ja lihavoimme niistä nimitykset, joita lastentarhanopettajista käytettiin. Muodostimme nimityksistä seuraavat seitsemän luokkaa: 1. (tarhan)täti, 2. hoitaja, 3. lastentarhanopettaja tai opettaja, 4. työntekijä, henkilöstö, (päiväkotihenkilökunta, 5. (päiväkodin) aikuinen, 6. ohjaaja sekä 7. (varhaiskasvatuksen/päivähoidon) ammattilainen, (ammatti)kasvattaja, varhaiskasvattaja, kasvatusvastaullinen tai hoito- ja kasvatustehtävässä oleva henkilö. Loimme jokaiselle keskustelupalstalle oman taulukon, johon merkitsimme numeroittain aineiston kommentit sekä niissä esiintyneet nimitykset. Näin selvitimme nimitysten ilmenevyyden toisiinsa verrattuna.

Seuraavaksi luokittelimme ja erittelimme aineistosta puhetapoja, joita käytettiin lastentarhanopettajista kirjoitettaessa. Luimme aineistoa läpi pitäen samalla mielessämme tutkimusongelmamme ja erityisesti toisen tutkimuskysymyksemme. Etsimme ja kopioimme teksteistä katkelmia, jotka kertoivat jotakin siitä, kuinka kunkin tekstin kirjoittaja näkee lastentarhanopettajat. Näitä käsityksiä paljastavia poimintoja ei löytynyt aivan jokaisesta tutkimusaineistomme kirjoituksesta. Tutkimustehtävämme ei ollut selvittää lastentarhanopettajien omia käsityksiä ammatistaan, ja tämän vuoksi rajasimme aineistosta pois myös sellaiset Helsingin Sanomien mielipidekirjoituspalstan yksittäiset kommentit ja kolumnit, joissa kirjoittajana oli selkeästi lastentarhanopettaja. Sen sijaan Suomi24- ja Vauva.fi -sivustojen keskustelupalstojen kommentteista otimme mukaan analyysiin myös sellaiset kirjoitukset, joiden nimimerkistä saattoi päätellä kirjoittajan olevan lastentarhanopettaja. Tätä perustelemme sillä, että kaikki tällaiset kommentit olivat vastauksia ja reagoineja aikaisempiin palstan kirjoituksiin ja näin ollen osa keskustelun kulkua. Se, miten keskustelijat näyttävät tulkitsevan edellisen puheenvuoron, vaikuttaa Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2000) mukaan olennaisesti keskustelun kulkuun. Puheenvuorojen ja muiden symbolisten tekojen merkitykset muotoutuvat usein senhetkisen vuorovaikutuksen, kuten keskustelun, vaiheen mukaan. (Jokinen ym. 2000, 64.) Keskustelunaloitukset ja erilaiset yksityiskohdat, kuten hymiöt, voivat vaikuttaa siihen, millaisena kommentit muille keskusteluun osallistujille välittyvät. Käsitysten tarkastelua varten karsittuun aineistoon valikoitui yhteensä 156

tekstiä. Karsittu aineisto sisälsi 75 kommenttia Suomi24-sivustolta, 68 kommenttia Vauva.fi -sivustolta sekä 3 Helsingin Sanomien kolumnia tai pääkirjoitusta ja 10 mielipidekirjoitusta.

Kirjoitimme lyhyesti jokaisen aineistosta poimitun katkelman perään yleisemmällä tasolla sen, mitä tekstissä kerrottiin lastentarhanopettajista ja lastentarhanopettajan ammatista. Havaitsimme, että kirjoituksissa esiintyi tietynlaisia puhetapoja, erilaisia sävyjä. Ryhmittelimme yleistyksiämme ja hahmottelimme kymmenen eri puhetapaa, jotka olivat arvostava, puolustava, herättelevä, neutraali, ammattilaista neuvova, vaativa, huomauttava, kyseenalaistava, moittiva tai paheksuva sekä syyttävä tai alentava. Näistä puhetavoista muodostimme lopulta kuusi eri tulkintarepertuaaria, joita kirjoituksissa käytettiin puhuttaessa lastentarhanopettajista. Näitä olivat arvostava, puolustava, neutraali, odotuksia asettava, kyseenalaistava ja moittiva. Eri tulkintarepertuaarien kuvaamisen lisäksi olemme tarkastelleet, miten eri tulkintarepertuaarit esiintyivät aineistossa suhteessa toisiinsa, mutta emme ole nostaneet mitään niistä ylitse muiden ainoaksi totuudeksi. Jokaisella repertuaarilla ja puhetavalla on oma merkityksensä ja vaikutuksensa tutkimuksen tuloksiin.

Edellä olemme puhuneet valinnoista, joita tutkija tekee tutkimusprosessin kuluessa. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkija on ikään kuin tulkitsija (ks. luku 3.2). Tulkitsijoina teimme jälleen valintoja. Muotoilemamme tutkimuskysymykset ohjasivat meitä kiinnittämään huomiota tiettyihin kirjoituksiin ja tiettyihin piirteisiin niissä. Puhutimme aineistoa kysymällä, millaisia nimityksiä ja käsityksiä siitä on löydettävissä. Huomasimme, että aineistosta oli selvästi erotettavissa tietynlaisia puhetapoja. Toki aina tekstikatkelman yhdistäminen johonkin tulkintarepertuaariin ei ollut täysin yksiselitteistä, ja tällöin oli jälleen kyse tutkijan tulkinnasta ja valinnasta.

Repertuaarien tulkitsemisesta voidaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa edetä kohti merkitysten tuottamisen tapojen analysointia esimerkiksi erittelemällä erilaisia kielellisiä strategioita, joilla luodaan tiettyjä subjektipositioita (ks. Jokinen & Juhila 2016, 287). Subjektipositioita käsittelemme enemmän tuloksia tarkastelevassa luvussa (ks. luku 5.1). Positioiden rakentumisen lisäksi kielenkäytöllä on muitakin seurauksia. Voidaan esimerkiksi pohtia sitä, kuinka suuri vaikutus negatiivis- tai positiivissävyisillä kommentteilla lastentarhanopettajista on kyseisten ajattelutapojen leviämiseen koko kansan keskuudessa.

# 4 LASTENTARHANOPETTAJA INTERNET- JA SANOMALEHTIKESKUSTELUISSA

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Ensimmäisen alaotsikon alla tuomme esille, mitä eri nimityksiä lastentarhanopettajista käytettiin tutkimissamme internet- ja sanomalehtikeskusteluissa. Toisen alaotsikon alla esittelemme keskusteluista löytämämme varhaiskasvattajia koskevat tulkintarepertuaarit. Lopuksi tarkastelemme repertuaarien ilmenemistä sanomalehdessä ja keskustelupalstoilla sekä eri nimitysten esiintymistä repertuaareissa. Kaikki tulkintarepertuaarit eivät kohdistu yksiselitteisesti lastentarhanopettajiin, sillä valtaosassa kirjoituksia puhuttiin yleisemmin varhaiskasvatuksessa toimivista henkilöistä. Yhdessä kirjoituksessa saattoi ilmetä useitakin tulkintarepertuaareja. Esittelemme tulkintarepertuaareja edeten varhaiskasvattajan näkökulmasta katsottuna myönteisimmästä kielteisimpään eli arvostavasta moittivaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 200) mukaan tyypillistä diskurssianalyttiselle tutkimukselle ja sen tulosten esittämiselle ovat lukuisat suorat sitaattit kuvaamassa itse aineistoa. Liitämme myös tekstin lomaan lainauksia aineiston kommentteista, jotta lukija saa tuloksista mahdollisimman totuudenmukaisen ja selkeän kuvan.

## 4.1 Lastentarhanopettajan monta nimeä

Keräsimme aineistostamme kaikki nimitykset, joita käytettiin puhuttaessa lastentarhanopettajasta, ja muodostimme niistä seitsemän luokkaa: täti, hoitaja, lastentarhanopettaja, työntekijä, aikuinen, ohjaaja sekä kasvattaja. Lastentarhanopettajaa lukuun ottamatta nimityksillä viitattiin yleensä yleisesti kaikkiin päiväkodissa työskenteleviin henkilöihin, tekemättä eroa heidän välillään. Näin ollen tulosten voidaan ajatella pätevän suurelta osin varhaiskasvatuksen henkilöstöön, ei yksinomaan lastentarhanopettajiin. Tarkastelemme seuraavaksi luokkia suuruusjärjestyksessä aloittaen nimityksestä, joka sai eniten mainintoja. Emme kuitenkaan laskeneet, kuinka monta kertaa kukin nimitys mainittiin koko aineistossa, vaan tarkastelimme, kuinka monessa eri

kirjoituksessa kukin nimitys esiintyi. Samassa kirjoituksessa yksittäinen nimitys saatettiin mainita useammankin kerran, ja yhdessä kirjoituksessa saatettiin käyttää useampia eri nimityksiä.

Kirjoituksia oli kaiken kaikkiaan 276, ja suurimman luokan muodostanut nimitys hoitaja esiintyi 103 kirjoituksessa. Näin ollen kirjoitukset, joissa lastentarhanopettajaa kutsuttiin hoitajaksi tai tarhahoitajaksi, muodostavat noin 37 prosenttia koko aineistosta. Jätimme analyysistä pois ne tapaukset, joissa hoitajalla viitattiin nimenomaan lastenhoitajaan, eli joissa kirjoittaja erotti lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat. Kiinnitimme huomiota siihen, ketkä kutakin nimitystä käyttivät. Lähes kaikista sanomalehtikirjoituksista kävi ilmi kirjoittajan nimen lisäksi hänen ammattinsa tai muu taustatieto. Keskustelupalstan kirjoituksissa kirjoittajat mainitsivat taustatietoja tekstin lomassa tai nimimerkissään. Nimitystä hoitaja käyttivät kirjoituksissa ainakin vanhemmat, lastenhoitaja, entinen päiväkodin työntekijä, työharjoittelija, lastentarhanopettaja, päiväkodinjohtaja sekä lastentautien erikoislääkäri. Eräs äiti (Suomi24, 4e) kirjoitti, kuinka hänen lapsensa leimattiin päiväkodissa hankalaksi ja kuinka lapsi jäi pois muiden leikeistä hoitajien hiljaisella hyväksynnällä. Eräs isä (Suomi24, 11a) taas kertoi, että hänen pienen tyttärensä kimppuun oli päiväkodissa useamman kerran hyökännyt toinen samanikäinen tyttö, ja että vaikka hoitajat olivat luvanneet seurata lapsia tarkemmin, kaikista tapauksista ei ollut kerrottu isälle. Puoli vuotta päiväkodissa työharjoittelussa ollut henkilö (Vauva.fi, 4u) paljasti, että hoitajat haukkuivat vanhempia ja naureskelivat vanhemmille näiden selän takana. Entinen päiväkodin työntekijä (Suomi24, 19m) päivitteli sitä, kuinka naishoitajat vain juoruilevat ulkoilun aikana eivätkä huomioi lapsia kuten miehet. Lastenhoitaja (Suomi24, 5a) toivoi puuttumista siihen, että lapsiryhmissä ei ole hoitajia lain vaatimaa määrää. Lastentarhanopettaja (HS, 32) totesi, että kun toiminta kiristetään äärimmilleen, hoitajat eivät pysty keskittymään yksittäisiin lapsiin ja heidän tarpeisiinsa. Tohtorikoulutettava ja päiväkodinjohtaja (HS, 14) toi esille, että osaviikkoisen varhaiskasvatuksen ansiosta lapsella olisi sekä kotipäiviä että ”tarhapäiviä” jo ennestään tuttujen kavereiden ja hoitajien kanssa. Myös lastentautien erikoislääkäri (HS, 10) huolehti lapsiluvusta:

*Kun yhden hoitajan vastuulla on kahdeksan yli kolmevuotiasta, ei voida enää puhua yksilöllisestä lapsen huomioimisesta varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaisesti.*

Toiseksi eniten mainintoja sai työntekijä-luokka, joka esiintyi 86 kirjoituksessa. Tähän luokkaan kuuluivat nimitykset työntekijä, henkilöstö, henkilökunta ja päiväkotihenkilökunta. Työntekijästä puhuivat teksteissään esimerkiksi vanhemmat, päiväkodin työntekijät, lastentarhanopettaja, opiskelija, harjoittelija, päiväkodinjohtaja sekä päiväkodissa työskentelevän tuttava. Eräs

vanhempi (Suomi24, 20b) huomautti, että on päiväkodin henkilökunnan tehtävä huolehtia siitä, että pienillä lapsilla on säänmukaiset vaatteet päällään ulkona. Päiväkodin työntekijä (Suomi24, 17a) totesi, että henkilökuntavajauksen takia henkilökunta oli palamassa loppuun ja haki uutta työtä. Toinen työntekijä (Vauva.fi, 4f) vastasi ironisesti erääseen kirjoitukseen:

*Ei me päiväkodin työntekijät tehdä mitään muuta kuin haukutaan vanhempia koko ajan. Ja jos joskus tulee hetki, että haukkumisaiheet on loppu niin silloin mennään heti tietokoneelle pelaamaan tai puhutaan puhelimesta. Kahvillakin istutaan koko iltapäivä.*

Filosofian tohtori ja lastentarhanopettaja (HS, 16) puolusti puolipäiväistä varhaiskasvatusta ja toi esille, että päiväkotien henkilökunnalla oli jo kokemuksia siitä, kuinka osan viikosta varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset lisäävät ryhmän levottomuutta. Alaa opiskeleva (Vauva.fi, 4z) totesi, että varhaiskasvatustoiminta on sitä laadukkaampaa, mitä korkeampi koulutus henkilökunnalla on. Harjoittelija (Vauva.fi, 20j) moitti itseään puolustelevia päiväkodin työntekijöitä, jotka puhuvat pahaa lasten perheistä. Eräs kirjoittaja (Vauva.fi, 4b) kertoi tuntevansa yhden päiväkodin työntekijän ja lisäsi, että kyseinen työntekijä oli vapaa-ajallakin ilkeä juoruilija. Päiväkodinjohtaja (HS, 11) nosti esille raskasta työtä ilman siitä maksettavaa kohtuullista palkkaa tekevät päivähoidon työntekijät.

Kolmanneksi suurin luokka 62 maininnallaan oli lastentarhanopettaja. Lastentarhanopettajan lisäksi tähän luokkaan sisältyi nimitys opettaja. Lastentarhanopettajan kirjoituksissaan mainitsivat ainakin vanhemmat, lastentarhanopettajien läheiset, itse lastentarhanopettajana työskennelleet, lastenhoitaja sekä Helsingin Sanomien kulttuuritoimittaja. Eräs vanhempi (Suomi24, 13b) kertoi, miten opettajat olivat kuvailleet hänen lastaan, joka oli siirtynyt esiopetukseen. Eräs äiti (Suomi24, 4e) suositteli oman kokemuksensa pohjalta keskustelun aloittajaa ottamaan yhteyttä erityislastentarhanopettajaan ongelmien selvittämiseksi. Eräs kirjoittaja (Suomi24, 1f) kommentoi:

*On kuin muijani puhuisi. Hän on lastentarhanopettaja - -.*

Toinen kirjoittaja (Suomi24, 18d) kertoi kuulleensa lastentarhanopettajana työskentelevältä naapuriltaan niin vanhempien kuin päiväkodin henkilökunnan toilailuista. Kolmas (Vauva.fi, 11c) kertoi äitinsä olevan ”päiväkodinopettaja” ja että tämän entisessä työpaikassa epäiltiin olleen sisäilmaongelmia. Eräs sosionomi (Vauva.fi, 7b) oli huolissaan pedagogiikan ja lastentarhanopettajan roolin painottamisesta ja alle kouluikäiseen lapseen kohdistuvista oppimiseen liittyvistä vaatimuksista. Itse 1980-luvulla lastentarhanopettajaksi valmistunut

nykyinen erityisopettaja (HS, 25) nosti esille lastentarhanopettajan ammatin heikentyneen arvostuksen ja kehnon palkan. Eräs päiväkodin työntekijä (Suomi24, 10b) kehotti vanhempaa ottamaan puheeksi opettajan tai johtajan kanssa vanhempaa häiritsevät henkilökunnan toimintaan liittyvät asiat. Toinen työntekijä (Suomi24, 19n) kertoi kaikkien tuntemiensa miespuolisten lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien tekevän naisiin verrattuna enemmän sen eteen, että olisivat aidosti läsnä lasten kanssa. Lastenhoitaja (Suomi24, 26a) kyseli neuvoa tilanteessa, jossa toinen hänen ryhmässään työskentelevistä lastentarhanopettajista kohteli joitakin lapsia melko kovakouraisesti, eikä toinen lastentarhanopettaja näyttänyt pitävän toimintaa vääränä. Lastentarhanopettaja (Suomi24, 10d) muistutti vanhempia siitä, että ryhmässä on parikymmentä lasta, joista jokainen on omien vanhempiansa silmäterä ja joiden vanhemmilla saattaa olla hyvinkin erilaiset arvomaailmat. Tähän hän lisäsi:

*Siinä me ltot sitten oman tietämyksemme perusteella yritämme nuppusianne kasvattaa.*

Helsingin Sanomien kulttuuritoimittaja (HS, 4) ihaili pääkirjoituksessaan päiväkodissa vallitsevaa mutkatonta suhtautumista kulttuurien moninaisuuteen ja sitä, kuinka hänen lapsensa ei ollut kertaakaan ihmetellyt, miksi yksi opettajista käytti huivia.

Neljäs luokka eli täti mainittiin 36 kirjoituksessa. Täti-nimitys esiintyi myös muodossa päiväkodin täti, tarhantäti tai hoitotäti. Tätä nimitystä käyttivät ainakin vanhemmat, entiset ja nykyiset päiväkodin työntekijät, harjoittelija sekä päiväkodin naapurissa asunut henkilö. Eräs vanhempi (Suomi24, 19k) antoi kiitettävän arvosanan omien lastensa päiväkodin ”tarhatädeille”. Päiväkodissa työskentelevä kirjoittaja (Suomi24, 28a) ihmetteli, kuinka voi olla mahdollista, että päiväkodin tädeillä on vain yksi 12 minuutin tauko työpäivän aikana. Toinen päiväkodissa työskentelevä (Suomi24, 19c) käytti kommentissaan täti-nimitystä ironisessa merkityksessä:

*Ja usko huvikses, kyllä siellä päiväkodissa lapsia valvotaan pihallakin vaikka ’tätit’ ei juokse perässä koko aikaa.*

Entinen päiväkodin työntekijä (Vauva.fi, 20d) totesi, ettei itse veisi lastaan mistään hinnasta päiväkotiin. Päiväkodissa harjoittelijana ollut kirjoittaja (Vauva.fi, 20g) totesi päiväkodissa olleen kovia juurutätejä. Lastenhoitajan sijaisuuksia tehnyt kirjoittaja (Vauva.fi, 4å) kertoi, että hänen kokemuksensa mukaan suurimmassa osassa päiväkodeista tädit välittivät aidosti lapsista ja



leikkivät heidän kanssaan. Ikkunasta päiväkotilasten ulkoilua seurannut naapuri (Suomi24, 19a) raportoi tätien viihtyvän pihalla keskenään.

Viides nimitys eli aikuinen tai päiväkodin aikuinen esiintyi aineistossamme lähes yhtä usein kuin täti eli 32 kirjoituksessa. Aikuisista kirjoituksissaan puhuivat esimerkiksi vanhemmat, lastenhoitaja, päiväkodin työntekijä sekä lastenpsykiatrian erikoislääkäri. Eräs vanhempi (Vauva.fi, 3d) kirjoitti, että hänen lastensa päiväkodissa oli kaksi ryhmää ja että yleensä iltapäivällä ulkona oli yksi aikuinen kummastakin ryhmästä hänen hakiessaan lapsia pois. Lastenhoitaja (Suomi24, 5d) kertoi, että lapsia oli monesti liikaa aikuisten määrään nähden. Toinen päiväkodissa työskentelevä (Suomi24, 5h) päivitteli:

*Sijaisia ei noin vain oteta ja vajaalla miehityksellä paimennetaan välillä yksin koko ryhmää. Varsinkin ulkoillessa. Jos jotain sattuu, niin johtaja muka vastaa. Näin ei kuitenkaan ole. Aikuinen vastaa omasta lapsilaumastaan. Aina!*

Myös lastenpsykiatrian erikoislääkäri (HS, 13) kiinnitti huomiota lasten ja aikuisten määrään:

*Suurissa päiväkotiryhmissä tapahtuu herkästi niin sanottu perhosilmiö. Vaihtuvat aikuiset käyvät pyrähtämässä lapsen luona lyhyen hetken täyttäen hänen sen hetkiset tarpeensa huomion kiinnittyessä jo seuraavaan lapseen.*

Toiseksi pienin luokka oli kasvattaja, joka mainittiin 14 kirjoituksessa. Tähän luokkaan kuuluivat seuraavat nimitykset: kasvattaja, ammattikasvattaja, varhaiskasvattaja, ammatilainen, varhaiskasvatuksen ammatilainen, päivähoidon ammatilainen, kasvatusvastuullinen sekä hoito- ja kasvatustehtävässä oleva henkilö. Kasvattajasta puhuivat ainakin vanhemmat, lastentarhanopettaja, päiväkodin työntekijä, lastenpsykiatri sekä entinen Helsingin Sanomien päätoimittaja. Eräs vanhempi (Vauva.fi, 13d) kirjoitti tarhan kasvattajista, joiden mielestä oli nurinkurista, että iltapäivisin aikuisia oli paikalla vähemmän kuin aamuisin ja jotka painottivat, että jo sillä oli suuri merkitys, jos vanhemmat pystyivät hakemaan lapsensa päiväkodista vähänkin aikaisemmin. Eräs päiväkodissa työskentelevä (Suomi24, 7b) kertoi olevansa tyytyväinen lasten ja henkilökunnan mobiilikirjaukseen, joka takaa sen, että jokainen vanhempi tulee kohdattua, kun heidän on tultava kasvattajan luo kirjaamaan lapsi sisään ja ulos. Lastentarhanopettaja (HS, 7) mainitsi kasvattajat puhuessaan suhdeluvuista. Hän kertoi uuden tilaneliöihin perustuvan laskutavan sallivan ryhmätilaan neljä kasvattajaa ja 30 lasta. Helsingin Sanomien entinen päätoimittaja (HS, 2) kirjoitti samasta aiheesta. Hänen mukaansa Suomessa on maailman koulutetuimmat varhaiskasvattajat, mutta hekin ovat nyt lujilla, kun uudet ohjeet sallivat ryhmään kahdeksan yli kolmevuotiasta lasta

yhtä aikuista kohden. Lastenpsykiatri ja Väestöliiton vanhemmuuskeskuksen johtaja (HS, 26) toi esille, että ilman tarvittavia tietoja ja työkaluja varhaiskasvattajat eivät voi tukea vanhempia kasvatustyössä. Nostamme yhdeksi esimerkiksi kasvattaja-nimityksen käytöstä kommentin, jonka kirjoittajasta ei voida varmuudella sanoa mitään:

*Hyvää jatkoa vain [kirjoittajan näkemyksen mukaan ammattitaidottomat] "ammattikasvattajat" ja ja oikein hyvää jatkoa oikeasti ammattikasvattajille ja kiitos teille positiivisesta ja lapset näkevästä ja huomioonottavasta työtavasta ja ilmapiiristä. (Suomi24, 4b)*

Harvinaisin nimitys oli ohjaaja, joka esiintyi vain kahdessa kirjoituksessa. Eräs äiti (Suomi24, 2a) tiedusteli, millainen työilmapiiri tietyssä päiväkodissa oli ja miten lapset kokivat siellä työskentelevät ohjaajat.

Eri lähteistä peräisin olevien aineistojen välillä oli hieman eroavaisuutta nimitysten esiintymisessä. Internetkeskusteluista peräisin olevien kirjoitusten osalta tulokset olivat hyvin samansuuntaisia kuin kokonaistarkastelussa ja keskenään samankaltaisia. Tosin nimitys ohjaaja esiintyi vain Suomi24-sivuston kirjoituksissa. Sen sijaan sanomalehtikeskustelut poikkesivat selvästi internetkeskusteluista. Niissä nimitysten järjestys oli seuraavanlainen yleisimmästä harvinaisimpaan: työntekijä, lastentarhanopettaja, kasvattaja, aikuinen, hoitaja ja täti. Nimitysten muuttuneesta keskinäisestä järjestyksestä huomaa, että konteksti on virallisempi. Kirjoituksissa suositettiin neutraaleja ilmauksia työntekijä, kasvattaja ja aikuinen. Lastentarhanopettaja-nimityksen yleisempi käyttö viittaa siihen, että kirjoittajat ovat tietoisempia tämän erityisen ammattiryhmän olemassaolosta. Kolumneissa lastentarhanopettajiin ei viitattu nimityksellä hoitaja, mutta mielipidekirjoituksissa puhuttiin hoitajista. Teimme mielenkiintoisen havainnon eräästä kolumnista, jonka oli kirjoittanut Helsingin Sanomien uutispäällikkö. Tekstissä viitattiin päiväkotien henkilöstöön, ja kolumnin alussa ja lopussa mainittiin ”hoitajat ja lastentarhanopettajat”. Kolumnin perässä luki: ”Tarkennus kello 11.53: Ensimmäiseen ja viimeiseen lauseeseen lisätty maininta lastentarhanopettajista.” Tässäkin kirjoituksessa oli siis alun perin puhuttu yleisesti hoitajista. Sanomalehden mielipidekirjoituksissa ei esiintynyt tädittelyä lainkaan. Ainut sanomalehtikeskusteluista löytynyt maininta tädeistä oli kolumnissa, jonka oli kirjoittanut eräs professori. Hän mainitsi tekstissään ”päiväkodin tädit ja sedät”, mahdollisesti käyttäen ilmausta huumorina tuottavana keinona. Tarkastelemme kunkin tulkintarepertuaarin yhteydessä, miten lastentarhanopettajista käytetyt nimitykset esiintyivät niissä.

TAULUKKO 1. Lastentarhanopettajasta käytetyt nimitykset eri tulkintarepertuaareissa

koko aineisto	hoitaja	työntekijä	lastentarhanopettaja	täti	aikuinen	kasvattaja	ohjaaja
puolustava	1.	1.	2.	4.	2.	3.	-
moittiva	1.	2.	3.	2.	4.	-	-
kyseenalaistava	2.	1.	3.	3.	4.	5.	-
arvostava	2.	3.	1.	2.	4.	5.	-
neutraali	1.	2.	2.	3.	3.	3.	3.
odotuksia asettava	1.	3.	2.	5.	4.	5.	-

Taulukkoon 1 olemme koonneet kaikki lastentarhanopettajista puhuttaessa käytetyt nimitykset ja tulkintarepertuaarit. Ylimmällä vaakarivillä näkyy tilanne tarkasteltaessa aineistoa kokonaisuutena. Nimitykset ovat esiintyvyyden mukaisessa järjestyksessä yleisimmästä nimityksestä harvinaisimpaan. Seuraavilla riveillä kuvataan tilannetta kunkin tulkintarepertuaarin osalta. Myös tulkintarepertuaarit ovat esiintyvyyden mukaisessa järjestyksessä siten, että ylimpänä on yleisin ja alimpana harvinaisin repertuaari. Taulukossa näkyvät numerot kertovat nimitysten keskinäisestä järjestyksestä kussakin tulkintarepertuaarissa. Numero 1 viittaa käytetyimpään ja numero 5 harvinaisimpaan nimitykseen. Joissakin repertuaareissa useammalla nimityksellä on sama järjestysnumero. Tämä tarkoittaa sitä, että kyseisessä repertuaarissa ilmeni näitä nimityksiä yhtä paljon. Seuraavaksi esittelemme tarkemmin yllä näkyvät tulkintarepertuaarit.

#### 4.2 Lastentarhanopettajan tulkintarepertuaarit

Muodostimme kirjoituksissa ilmenevistä puhetavoista kuusi tulkintarepertuaaria, jotka esittelemme seuraavaksi lastentarhanopettajan kannalta myönteisimmästä kielteisimpään. Luonnehdimme repertuaareja nostamalla esiin otteita kirjoituksista. Tarkastelemme myös sitä, ketkä käyttävät kirjoituksissaan mitäänkin tulkintarepertuaaria siinä määrin kuin se on mahdollista. Osa kirjoituksista oli nimittäin sellaisia, joiden kirjoittajista ei voinut sanoa juuri mitään, mutta paljon oli myös sellaisia kirjoituksia, joissa kirjoittaja mainitsi jotain itsestään.

#### 4.2.1 Arvostava tulkintarepertuaari

Ensimmäisenä käsittelemme ammattia arvostavan puheen tulkintarepertuaaria. Arvostava puhe ilmeni aineistossa muun muassa kiitollisuutena sekä ammattilaisten työtä ja sensitiivisyyttä korostavana puheena. Kirjoittajat viittasivat usein omien lastensa positiivisiin kokemuksiin ja viihtymiseen päiväkodissa ja pitivät sen vuoksi päiväkodin työntekijöiden tekemää työtä arvokkaana. Ammattilaisten toiminnan arvostusta ilmeni myös sen mukaan, miten heidän koettiin huolehtivan lapsista ja katsovan heidän peräänsä. Lisäksi jos lastentarhanopettajien koettiin panostavan työhönsä ja ikään kuin osoittavan pedagogista osaamistaan lasten kanssa, heidät nähtiin myönteisemmässä valossa.

*Sen sijaan päiväkodissa askarrellaan lasten kanssa megapaljon (respect vaan lto:ole), käydään metsässä, puistossa, jos kaupungintalolla ilmainen lasten teatterinäytös, sinne poikkeuksetta on päiväkodista. --Paitsi lto myös hoitajat jaksaa keksiä lapsille extempore kivoja juttuja. (Vauva.fi, 4.j)*

*Kyllä se näkyy, jos panostetaan. Meillä on maailma ihanin päiväkotia ja hoitajat! Sen huomaa, että talossa on hyvä henki ja lapsia kohdellaan hyvin. (Vauva.fi, 4.q)*

Päiväkodin työntekijät nähdään ensimmäisen kommentin mukaan aktiivisina toimijoina, mikä lisää heitä kohtaan tunnettua arvostusta. Ammattilaisten lämmin suhde lapsiin ja panostus työhön nostetaan esiin myös toisen kirjoittajan kommentissa. Myös työntekijöiden sensitiivisyys eli lasten tarpeiden huomioiminen ja aito välittäminen koettiin tärkeänä ja arvostusta lisäävänä tekijänä, kuten seuraavassa kommentissa tulee ilmi:

*Joillain tädeillä oli kyllä pinna aina kireällä niiden lasten kanssa, mutta hyvin kaikkia kohdeltiin eikä kukaan ollut mielestäni missään vaiheessa puhelin kädessä. Lasten kanssa leikittiin ja luettiin kirjoja. (Vauva.fi, 4.ä)*

Myös seuraavassa kommentissa ammattilaisten sensitiivisyyttä ja aitoa välittämistä arvostetaan:

*Henkilökunta on aidosti lasten ja perheiden puolella. He kertovat, miten mitäkin kasvuvaihetta kannattaa tukea, ja huomaavat, jos lapsi oireilee esimerkiksi perheen kiireiden, avioeron, kiusaamisen tai omien pelkojen vuoksi. He kysyvät, mitä kuuluu, kun vanhempi näyttää kolmatta päivää unettomalta tai unohtaa kurahousut jo toista viikkoa. Vanhempien ja omahoitajien kesken pidetyissä vasu-keskusteluissa olen miettinyt joka kerta, että nämä ihmiset tuntevat lapseni tismalleen yhtä hyvin kuin minä. Eikä ihme, sillä näiden*

*vuosien aikana hoitajat ja lastentarhanopettajat ovat tehneet puolet lasteni kasvatustyöstä. (HS kolumnit, 3.)*

Kirjoittaja kokee lastentarhanopettajan ja lastenhoitajien tekemän työn arvokkaana, mutta puhuu lapsen omahoitajista vasu-keskustelun yhteydessä. Voi kuitenkin olla, että kirjoittaja käyttää kyseistä nimitystä kuvaamaan yleisesti koko tiimiä. Emmekä tietenkään voi olla kommentin perusteella varmoja, kuka tai ketkä vasu-keskustelut kyseisessä päiväkodissa ovat pitäneet, mutta lakiuudistuksen jälkeen niiden tulisi olla aina lastentarhanopettajan vastuulla. (Onnismaa 2017, 34–35.)

Myös ammattilaisten koulutuksen arvostus tuli esiin joidenkin keskustelijoiden kommenteissa. Sellaisissa kommenteissa, joissa lastentarhanopettajan asema tunnistettiin ja siitä kirjoitettiin ammatin oikealla nimellä, koulutuksen arvostus näkyi selkeämmin kuin sellaisissa kommenteissa, joissa puhuttiin vain yleisesti hoitajista. Seuraavassa kommentissa kirjoittaja vastaa kysymykseen siitä, kumpi on lapselle parempi hoitopaikka, perhepäivähoito vai päiväkot.

*Alle 3–4-vuotiaalle pph, koska pieni ryhmä. Sitä isommalle päiväkot, koska siellä on nimenomaan varhaiskasvatukseen koulutettuja lastentarhanopettajia. (Vauva.fi, 7.a)*

Lastentarhanopettajan ammatilla nähdään siis olevan tietty merkitys lapsen kasvussa ja koulutus nähdään tärkeänä etenkin yli 4-vuotiaiden lasten kasvatuksessa. Arvostus ilmeni myös oman lapsen päiväkodissa oppimien taitojen kautta. Tällaisissa kommenteissa tiedostettiin lapsen kehitys ja se, miten varhaiskasvatus tähän voi vaikuttaa.

*Sen takia on erittäin tärkeää, että lapsi oppii päiväkodissa sosiaalisia taitoja ikäistensä lasten kanssa. Aikuisen kanssa hän on aina vanhempiensa kanssa, mutta juuri puolensa pitäminen, lelujen jakaminen, yhteisleikki, riitojen sopiminen jne on erittäin tärkeää siellä päiväkodissa oman ikäisten kanssa. Omat lapseni ovat olleet päiväkodissa ja annan kiitettävän arvostuksen tarhatädeille. (Suomi24, 19.k)*

Vaikka edellinen kirjoittaja puhuu tarhatädeistä, hän ymmärtää silti varhaiskasvatuksen tehtävän ja merkityksen lapsen kehityksessä. Koko aineiston tasolla arvostavaa puhetta esiintyi keskimäärin kuitenkin suhteellisen vähän.

Arvostavan tulkintarepertuaarin sisällä lastentarhanopettajaan viitattiin useimmin nimityksellä lastentarhanopettaja. Jaetulla toisella sijalla olivat hoitaja ja täti. Työntekijä sai seuraavaksi eniten mainintoja tässä repertuaarissa. Parissa arvostavassa kirjoituksessa puhuttiin

aikuisesta ja vain yhdessä kasvattajasta. Eniten arvostavaa puhetta tuli vanhempien suunnalta. Eräs äiti esimerkiksi kertoi lapsensa päiväkodissa työskentelevien opettajien ja hoitajien olevan hänen arvionsa mukaan erittäin asiallisia ja päteviä. Toinen vanhempi kertoi, että hänen kokemuksensa perusteella päiväkodin työntekijöillä on hyvä työmoraali ja he näkevät paljon vaivaa lasten eteen.

#### 4.2.2 Puolustava tulkintarepertuaari

Puolustava tulkintarepertuaari oli aineistossamme suhteellisen vahvasti esillä. Sitä edustavissa kirjoituksissa pidettiin tavalla tai toisella varhaiskasvattajan puolia. Sisällytimme tähän repertuaariin puhettavat, joita nimitimme aluksi puolustavaksi ja herätteleväksi puhetavaksi. Puolustavissa kirjoituksissa puolustettiin varhaiskasvatuksen työntekijöitä, parissa nimenomaan lastentarhanopettajia. Muutamissa varhaiskasvattajia puolustettiin vetoamalla realiteetteihin:

*Kyseessä ei todellakaan ole päiväkotihenkilökunnan ammattitaidon vajavaisuus, vaan se, mikä yleensä on mahdollista ja mikä ei.* (Suomi24, 18e)

Joissakin puolustuksissa selitettiin varhaiskasvattajien toimintaa eli perusteltiin, miksi he saattavat toimia tavalla, joka oli herättänyt tyytymättömyyttä. Seuraava lainaus on kommentti kirjoitukseen, jossa kerrottiin päiväkodin työntekijöiden seisovan ulkoilun aikana paljon kasvotusten jättäen lapset oman onnensa nojaan:

*Se piha-aika saattaa hyvin usein olla se hetki päivästä, jolloin voidaan vaihtaa informaatiota työasioista. Työn mielekkyyden ja ylipäänsä mahdollistamisen kannalta se on välttämätöntä. Ei ole yhtään vaikeaa samanaikaisesti pitää silmällä sitä, mitä lapset tekevät. Kun seisotaan vastakkain, on näköyhteys koko pihaan.* (Suomi24, 19a)

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden puolia pidettiin myös osoittamalla luottamusta heidän ammattitaitoonsa. Joku huomautti, että sekä vanhemmat että varhaiskasvatuksen työntekijät voivat olla erehtyväisiä.

Useammassa tekstissä varhaiskasvattajia puolustettiin selittämällä, millaista todellisuus päiväkodeissa on. Tämä lähestyy edellä mainitsemaamme herättelevää puhetapaa. Herättelevät puheenvuorot olivat luonteeltaan havahduttavia. Niissä tuotiin esille varhaiskasvattajien työn todellisuus epäkohtineen. Joissakin kirjoituksissa vain kuvattiin työn todellisuutta. Monissa teksteissä työhön liittyvät epäkohdat tai työn kääntöpuoli osoitettiin selvästi:

*Niin se vaan menee että taukoja ei ole kun tosi harvassa ja silloinkin pikaiseen. Aina pitää tehdä jotain tai vahtia niitä jotka eivät nuku. Useinmiten kahvikuppi on kourassa touhun keskellä ja vessaan pääsee joskus sitten kun ehtii. Lapsia ja hommia todellakin liikaa suhteessa hlökuntaan. Sijaisia ei saa ja mennään vielä vajaamiehitykselläkin. (Suomi24, 28b)*

Välillä työn tai työolojen epäkohdista suorastaan valitettiin. Kirjoituksissa kiinnitettiin huomiota seuraaviin epäkohtiin: Työntekijöitä on liian vähän lasten määrään nähden, eikä sijaisia saa palkata. Työmäärä on liian suuri, eikä työpäivän aikana juuri ole taukoja. Työtä joudutaan usein tekemään puolikuntoisena päiväkodeissa jylläävistä taudeista johtuen. Varhaiskasvattajat joutuvat työskentelemään tiloissa, jotka ovat terveydelle haitallisia, mikä johtuu joskus jopa työkyvyttömyyseläkkeelle. Pari kirjoittajaa esitti huolensa työn mielekkyyden katoamisesta:

*Kaikki hoitopaikat eivät kärsi vajauksesta, mutta aivan liian moni kärsii. Suhdelukuun tuijotus tulee viemään kiinnostuksen hoitajilta varhaiskasvatuksesta ja tekee työstä "selviytymisleirin". Tässä ei olla menossa parempaan suuntaan. (Suomi24, 5h)*

*Aikuisten poissaoloihin emme saa useinkaan sijaista vaan joudumme aamu-/iltapäivisin pärjäämään yksin. Työ ei ole enää mielekäästä, päiväkotia on lapsille vain säilytyspaikka vanhempien työssolon ajaksi. Henkilökunta on palamassa totaalisesti loppuun ja hakee jatkuvasti uutta työtä. (Suomi24, 17a)*

Herättelevissä puolustuksissa nostettiin esiin myös vanhempien toiminta. Joku syyllisti vanhempia, joku moitti heidän toimintaansa, joku osoitti vanhempien toimivan ei-toivotulla tavalla tai asettavan kohtuuttomia vaatimuksia:

*Joidenkin perheiden vaatimukset alkavat olla melko suhteettomia. Pitäisi sitä ja tätä ja yhtä ja toista, mutta realismia ei usein ole toiveissa nimeksikään. (Suomi24, 11i)*

Puolustavaa tulkintarepertuaaria edustavissa kirjoituksissa lastentarhanopettajasta käytettiin eniten nimityksiä hoitaja ja työntekijä. Jaetulla toisella sijalla olivat lastentarhanopettaja ja aikuinen. Melko harvoin puhuttiin kasvattajasta, ja vielä harvemmin tädistä. Vaikka edellä esitellyssä arvostavassa tulkintarepertuaarissa ei kuulunut lastentarhanopettajien ääni, puolustavassa repertuaarissa he olivat sen sijaan melko vahvasti esillä. Puolustavia kirjoituksia olivat kirjoittaneet eniten päiväkodissa työskentelevät. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat kuvasivat, millaista arki päiväkodissa todellisuudessa on. He osoittivat, millaisia epäkohtia työhön liittyy ja toivat esille myös vanhempien ei-toivottavan käytöksen. Joku vetosi ammattitaitoonsa ja monet puolustivat

lastentarhanopettajan asemaa vastaamalla esitettyihin syytöksiin. Toiseksi eniten lastentarhanopettajia puolustivat vanhemmat. Vanhemmat kirjoittivat, että vaikka lastentarhanopettajat eivät esimerkiksi ulkoilussa touhua lasten kanssa, tarkkailevat he kuitenkin koko ajan lapsia. Lisäksi eräs puolustava kirjoitus oli lastentarhanopettajan naapurin käsialaa ja toinen lastentarhanopettajan kumppanin. Myös Helsingin Sanomien entinen päätoimittaja kirjoitti lastentarhanopettajista puolustavaan sävyyn. Hän totesi pääkirjoituksessaan, että Suomessa on maailman koulutetuimmat varhaiskasvattajat.

#### 4.2.3 Neutraali tulkintarepertuaari

Neutraalia tulkintarepertuaaria edustavien kirjoitusten joukko oli suhteellisen pieni, mutta erotimme neutraalin puhetavan omaksi repertuaarikseen, koska se erosi selvästi muista tulkintarepertuaareista. Neutraalilla puheella tarkoitamme puheenvuoroja, joissa ei asetuttu kenenkään puolelle. Niissä vain todettiin tosiasia arvottamatta sitä mitenkään. Tähän tulkintarepertuaariin sisällytimme puhetavat, jotka nimesimme aluksi neutraaliksi ja myöntäväksi tai toteavaksi. Seuraava lainaus kuvaa neutraalia puhetapaa:

*Lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat kuuluvat eri liittoihin. (Suomi24, 5f)*

Parissa kirjoituksessa esitettiin vanhemmalle puolueeton ratkaisuvaihtoehto:

*Mutta tuo on totta: suoraan ei kannata syyttää. Itse en alkaisi mitään kirjoittelemaan, ehkä puhuisin hänen esimiehelleen tai jollekin toiselle päiväkodin työntekijälle. Omaa jaksamista ei tähän kannata vetää, sillä se on ongelma ihan erikseen ja jos haluat puhua päiväkodille nimenomaan tuon hoitajan käytöksestä, niin pysy asiassa. (Suomi24, 1b)*

Myöntävissä tai toteavissa kommenteissa todettiin asiallisesti varhaiskasvatuksen työntekijöiden laiminlyöneen velvollisuuksiaan tai toimineen ei-toivotulla tavalla keskustelun aloittaneen kirjoittajan kuvaamassa tilanteessa:

*Työntekijät ovat luultavasti leimanneet lapsesi hankalaksi, mikä on kovin yleistä. Nykyisin kaikenlaisiin pieniinkin ongelmiin voidaan puuttua ajoissa. Päiväkodin työntekijöiden olisi pitänyt huolehtia kaikista näistä asioista. (Suomi24, 4c)*



Myöntävää tai toteavaa puhetapaa edustivat myös kirjoitukset, joista ilmeni, että varhaiskasvatussuunnitelman tai henkilöstön koulutuksen merkitys varhaiskasvatuksen laadun kannalta tiedostettiin.

Kun neutraaleissa kirjoituksissa puhuttiin lastentarhanopettajasta, käytettiin useimmin nimitystä hoitaja. Toiseksi eniten puhuttiin lastentarhanopettajasta ja työntekijästä. Täti, aikuinen, ohjaaja ja kasvattaja mainittiin kukin vain yhdessä kirjoituksessa. Neutraaliin tulkintarepertuaariin kuuluvia kirjoituksia kirjoittivat eniten vanhemmat. Näissä kirjoituksissa vanhemmat yleensä kysyivät neuvoa tai antoivat neuvoja toisilleen. Toiseksi eniten neutraalia puhetapaa käyttivät lastenpsykiatrit. He käsittelivät lähinnä lapsen kokemaa stressiä ja lasta kuormittavia tekijöitä päivähoidossa. Kolmanneksi eniten neutraalia puhetta tuli alalla työskentelevien tai alaa opiskelevien suunnalta. Lastentarhanopettajaksi opiskeleva kommentoi erästä kirjoitusta toteamalla, että päiväkodin työntekijät olivat laiminlyöneet velvollisuuksiaan kirjoituksessa kuvatussa tapauksessa. Lisäksi eräs biologi kirjoitti neutraaliin sävyyn lastentarhanopettajista.

#### 4.2.4 Odotuksia asettava tulkintarepertuaari

Odotuksia asettavaan tulkintarepertuaariin sisällytimme ammattilaisia neuvovan puheen sekä vaatimuksia asettavan puheen. Tällaista puhetta ilmeni aineistossa niin ikään melko vähän, mutta kuitenkin sen verran, että puhetapaa edustavat kommentit nousivat teksteistä esiin omaksi repertuaarikseen. Ammattilaisten työtä pyrittiin jollain tavalla parantamaan neuvoja antamalla. Kirjoittajat mainitsivat kommentissaan myös muun muassa varhaiskasvatuksen parannuskohteita sekä ehdottivat vaihtoehtoisia toimintamalleja lastentarhanopettajille. He myös toivoivat valvontaa työntekijöiden toimintaan sekä vaativat heiltä huolellisuutta. Vaatimuksia esitettiin lisäksi päiväkodeille yleensä koskien muun muassa työntekijöiden määrää.

*Saisivat ainakin varmistaa joka päiväkodissa että hoitajia on tarpeeksi ja että ovat ammattitaitoisia, koulutuksen saaneita ko. ammattiin. Yleishoitajat, opiskelijat ja nämä itseoppineet nepotismin turvin kiipijät ei ole ammattilaista työvoimaa. (Suomi24, 11.f)*

Monessa kommentissa kirjoittajat mainitsivat tai kyseenalaistivat ammattilaisten määrän riittävyyden. Edellisessä kommentissa tulee kuitenkin myös esille ammattilaisten koulutuksen arvostus ja sen tiedostettu vaikutus kasvatukseen toteutukseen, vaikka kirjoittaja puhuukin vain yleisesti hoitajista. Ammattilaisten neuvomista toivotunlaiseen toimintaan esiintyi melko paljon.

Kirjoittajat pyrkivät neuvomaan työntekijöitä muun muassa sellaisissa asioissa, jotka he itse kokivat ärsyttävinä tai vääränlaisina.

*Miksi lasten kanssa olevat aikuiset eivät juurikaan puutu lasten kirkumiseen? — Toivoisin pienten lasten kasvattajien niin kotona kuin hoitopaikoissa kiinnittävän huomiota tähän asiaan ja opastamaan lasta ilmaisemaan itseään muillakin, vähemmän meluavilla tavoilla. (HS mielipiteet, 27)*

Kirjoittajat esittivät vaatimuksia myös ylemmälle taholle ja toivoivat työntekijöihin ja heidän toimintaansa kohdistuvan valvonnan lisäämistä. Tätä perusteltiin lasten "puolustuskyvyttömyydellä".

*Tämä on todistettu jo niin loputtoman moneen kertaan. Kumma ettei mikään taho Suomessa valvo tätä ammattikuntaa ja heidän työmenetelmiään, vaikka vastuullaan on puolustuskyvyttömiä pieniä lapsia. (Suomi24, 11.e)*

Kirjoittaja ei selvästikään luota päiväkodin henkilöstön ammattitaitoon, vaan haluaisi ylemmän tahon valvovan heidän toimintaansa. Työntekijöiltä itseltään odotettiin myös toimintaa epäkohtien korjaamiseksi. Seuraavassa lainauksessa kirjoittaja kommentoi otsikkoa "Päivähoidossa tehdään töitä vajaalla ympäri pääkaupunkiseutua".

*Olisi kiva, että sekä lasten vanhemmat, että päivähoitohenkilöstö ryhtyisi tietoisesti muuttamaan tätä otsikon epäkohtaa. On liian yleistä, että ryhmässä työskentelevät hoitajat eivät saa sijaista, kuin päiväksi kerrallaan, vaikka henkilökuntaa olisikin liian vähän lapsilukuun nähden. (Suomi24, 5.a)*

Kirjoittaja tiedostaa varhaiskasvatuksen henkilöstön määrään liittyvän haasteen ja toivoo tilanteeseen muutosta, vaikka ei tarjoakaan konkreettisia toimintaehdotuksia. Aktiivisuutta asioiden hoitamiseksi vaaditaan sekä vanhemmilta että työntekijöiltä.

Odotuksia asettavissa kirjoituksissa käytetyt nimitykset lastentarhanopettajasta vaihtelivat siten, että eniten puhuttiin hoitajasta, mutta melkein yhtä usein lastentarhanopettajasta. Kolmanneksi yleisin nimitys lastentarhanopettajalle tässä repertuaarissa oli työntekijä. Jotkut puhuivat aikuisesta, ja sekä täti että kasvattaja mainittiin kumpikin kerran. Suurin osa odottavaa tulkintarepertuaaria kuvastavista kirjoituksista oli vanhempien käsialaa. Joku toivoi päiväkodin henkilökunnalta huolellisuutta lasten vaatetuksen suhteen ja toinen vaati luopumista lastentarhanopettajien joululomista. Aineistosta löytyi myös päiväkodissa työskentelevien

kirjoittamia odotuksia asettavia kommentteja. Lastenhoitaja vaati päiväkodeissa työskenteleviltä tekoja, jotta kasvattajien ja lasten määrään liittyvä epäkohta saataisiin korjattua. Eräs lastentarhanopettaja taas suositteli vaihtamaan työpaikkaa, jos ajatukset työkavereiden kanssa eivät kohtaa.

#### 4.2.5 Kyseenalaistava tulkintarepertuaari

Kyseenalaistavaa tulkintarepertuaaria edustavaa puhetta ilmeni aineistossamme jonkin verran, mutta kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin puolustavaa tai viimeisenä käsiteltävää moittivaa puhetta. Kyseenalaistavaa tulkintarepertuaaria ilmentävissä kirjoituksissa osoitettiin jonkinlaista epäluottamusta varhaiskasvattajia kohtaan. Tähän repertuaariin sisältyvät sekä huomauttava että kyseenalaistava puhetapa. Huomauttavalla puheella tarkoitamme kirjoituksia, joissa huomautettiin, todettiin tai muistutettiin varhaiskasvatuksen työntekijöiden velvollisuuksista tai heidän toimintaansa kohdistuvista vaatimuksista:

*Kyllä se mielestäni on tasan tarkkaan pk:n henkilökunnan tehtävä huolehtia, ettei pikkulapsi hillu "puolialasti" pihalla. (Suomi24, 20b)*

Huomauttavaan puheeseen sisällytimme myös varhaiskasvattajien syyllistämisen, varhaiskasvattajien ei-toivottavan toiminnan kuvaamisen sekä päiväkodissa olevia lapsia koskevan huolen esittämisen. Seuraava lainaus on esimerkki varhaiskasvatuksen työntekijöiden syyllistämisestä:

*Ei päivähoitoon ole tarvis lisätä henkilöstöä. Jos lastentarhanopettajat tekisivät täyden päivän olisi iltapäiväulkoilussakin lasten turvallisuus hanskassa. (Vauva.fi, 3g)*

Varhaiskasvattajien ei-toivottavaa toimintaa kuvaavissa kirjoituksissa osoitettiin kasvattajien toiminnassa olevia epäkohtia tai kuvattiin heidän ei-toivottavaa suhtautumistaan. Kirjoituksista ilmeni tyytymättömyys varhaiskasvatuksen työntekijöiden toimintaan tai käytökseen. Ei-toivottavalla suhtautumisella tarkoitamme esimerkiksi sitä, että varhaiskasvattajat eivät ottaneet kirjoittajan mielestä riittävän tosissaan pienten lasten keskuudessa ilmennyttä väkivaltaista käytöstä.

Muutamit kirjoittivat ilmaisivat lasten hyvinvointia tai lapsen etua koskevan huolensa. Seuraavassa esimerkissä yhdistyvät varhaiskasvattajien syyllistäminen ja lasten hyvinvointia koskevan huolen esittäminen:

*Eikö se ole edesvatuutonta koulutetuilta lastentarhanopettajilta olla puuttumasta asiaa? Jos he kerran näkevät ja TIETÄVÄT (kuten nyt itse väität), että tilat sairastuttavat, niin paikka kiinni. Täällä ruikutetaan veroparatiiseista ja annetaan lasten kaikessa rauhassa kärsiä.* (Suomi24, 15b)

Varsinaisessa kyseenalaistavassa puheessa kyseenalaistaminen kohdistui varhaiskasvattajaan ja hänen ammattitaitoonsa, asemaansa, päätöksiinsä tai toimintaansa. Kirjoituksia, joissa kyseenalaistettiin varhaiskasvattajan ammattitaito, oli useita. Aineistossa ilmeni myös varhaiskasvattajan ammattiin soveltuvuuden kyseenalaistamista. Eräs kirjoittaja kyseenalaisti lastentarhanopettajan aseman ja samalla myös lastentarhanopettajan koulutuksen merkityksen asettamalla kyseenalaiseksi käsityksen lastentarhanopettajan niin sanotusta ylemmyydestä tai paremmuudesta:

*Mistä on syntynyt ajatus, että päiväkodin lastentarhanopettaja on parasta mitä lapselle voi tapahtua? Ja kaikki mitä tuo lto sanoo, pitäisi ottaa lakki kourassa vastaan ja pyytää varmuuden vuoksi anteeksi. — Eräessä päiväkodissa x aina silloin tällöin aamuisin lapsia on "ottamassa vastaan" keittiöhommia tekevä nuorehko nainen. Lapset, eli muutki nkuin oma, ovat silmin nähden valoisampia ulkovaatteita riisuessaan ja hyvästellessään vanhempiaan kuin näiden "kovaäänisten" ollessa läsnä. Ja hän on VAIN keittiöllä töissä (=ei osaa eikä tiedä lapsista mitään kun ei ole lto jne).* (Suomi24, 10a)

Varhaiskasvattajien päätösten tai toiminnan kyseenalaistaminen saattoi aineistossamme olla esimerkiksi päiväkodissa vallitsevien käsienpesukäytäntöjen ihmettelyä tai sen päivittelyä, että vanhempi joutui varhaiskasvattajien pyynnöstä hakemaan lapsensa pois päiväkodista kesken päivän sairastumisen takia. Vanhemman mukaan lapsella oli kuitenkin vain satunnaista yskää, joka ei ollut tarttuvaa eikä haitannut lasta itseään.

Sisällytimme kyseenalaistavaan puhetapaan myös epäilyn ja ihmettelyn. Muutamissa puheenvuoroissa ihmeteltiin varhaiskasvattajien toimintaa, ja joissakin nimenomaan lastentarhanopettajan toimintaa. Eräs kirjoittaja esimerkiksi ihmetteli, jääkö paikalle tarpeeksi henkilökuntaa vahtimaan lapsia, jos kolme työntekijää lähtee aamupäivisin yhtä aikaa tupakalle. Varhaiskasvattajiin kohdistui myös epäilyä. Esimerkiksi yhdessä kirjoituksessa heidän epäiltiin peittelevän päiväkodissa, erityisesti työyhteisössä, mahdollisesti olevia ongelmia.

Kun kyseenalaistavaa tulkintarepertuaaria edustavissa teksteissä puhuttiin lastentarhanopettajasta, käytettiin useimmin nimitystä työntekijä. Lähes yhtä usein puhuttiin hoitajasta. Ero kolmannella sijalla olleisiin lastentarhanopettajaan ja tätiin oli myös pieni. Eri nimityksistä toiseksi vähiten tässä repertuaarissa käytettiin aikuista, ja selkeästi vähiten puhuttiin kasvattajasta. Selkeästi eniten kyseenalaistavaa tulkintarepertuaaria käyttivät vanhemmat. Kirjoituksissa kuvattiin päiväkotihenkilöstön ei-toivottavaa toimintaa, kuten lapsen leimaamista, ihmeteltiin kasvattajien toimintaa, kuten lasten taitojen testaamista, ja huomautettiin työntekijöiden velvollisuuksista, kuten lasten pukeutumisesta huolehtimisesta. Henkilöstöä epäiltiin ja heidän näkemyksiään ja ammattitaitoaan kyseenalaistettiin. Aineistossa oli myös kirjoituksia, joiden kirjoittajat olivat vanhempia ja itsekin työskennelleet päiväkodissa. Eräs äiti muistutti ammattilaisia oikeanlaisesta perheiden kohtelusta. Yhden viestin oli kirjoittanut lastentarhanopettajien toimintaa pohtiva lastenhoitaja. Päiväkodin naapurissa asunut henkilö oli huolissaan lasten hyvinvoinnista. Lisäksi eräs lastenpsykiatrian erikoislääkäri totesi, että lapset eivät välttämättä saa riittävästi huomiota päiväkodissa.

#### 4.2.6 Moittiva tulkintarepertuaari

Moittivaan tulkintarepertuaariin sisällytimme paheksuvan, syyttävän ja alentavan puhetavan. Tällainen puhe oli yksi aineistossa eniten käytetyistä puhetavoista. Pääasiassa moittiva puhe näkyi työntekijöiden syyttämisenä tai heidän toimintansa paheksuntana. Monessa kommentissa heitä nimitettiin "juoruakoiksi" ja syytettiin välinpitämättömyydestä työtään kohtaan.

*Multa on usko mennyt näihin päiväkodin täteihin jo ajat sitten. Työni kautta joudun paljonkin päiväkoteja kiertää, enpä ole samanmoisia juoruakkoja missään nähnyt...* (Vauva.fi, 20.b)

*Turha kai mainita, että nämä lasten hoitajathan ovat tunnetusti alttiita pelkkään keskenään harjoitettuun juoruiluun ja näin ollen välinpitämättömyyteen / työtehtäviensä laiminlyönteihin.* (Suomi24, 11.e)

Työntekijöiden siis koettiin laiminlyövän vastuutaan ja juoruavan kollegoidensa kanssa. Tällaisia kommentteja esiintyi aineistossa hyvin paljon. Ulkoilun valvominen oli myös runsaasti keskustelua herättänyt aihe, ja näissäkin tilanteissa työntekijöitä usein syytettiin välinpitämättömyydestä ja valvonnan puutteesta.

*Itse huomannu miten nämä hoitajat päiväkodissa varsinkaan ulkona hirveesti vahi vaan juorutaan siellä keskenään ja jos joku mukuloista menee sanomaan kiusaamisesta niin nämä tuumaa vaan että menes nyt siitä leikkimään. (Suomi24, 11.d)*

*Kuinka moni on törmännyt siihen ongelmaan, että päiväkodin henkilökunta ei valvo lapsia riittävästi ulkoilun aikana? Mieluiten juorutaan keskenään ja käännetään oikein selkä lapsia kohti. --Tarhan hoitajat ovat töissä, eivät vapaa-ajalla. Työaikana tehdään sitä mistä palkka maksetaan. Ei seistä ringissä keskellä pihaa ja jutella "aikuisten juttuja" vaan seurataan mitä lapsukaiset hommaavat. (Vauva.fi, 3.a)*

Syyttämistä ja paheksuntaa ilmeni myös sellaisissa tilanteissa, missä yksittäinen kirjoittaja reagoi muiden moittiviin kommentteihin esittämällä puolustavan mielipiteen lastentarhanopettajia tai yleensä varhaiskasvatusta kohtaan. Tämän jälkeen kirjoittajaa usein syytettiin herkkänahkaisuudesta tai muuten piikiteltiin puolustamisesta:

*Kas vaan, tarhantädit ne käy alapeukuttamassa kun eivät tykkää suorasta puheesta. (Vauva.fi, 3.b)*

*Tuliko sieltä lastentarhanopettaja ketjuun? (Vauva.fi, 6.e)*

*Hah hah puolustelkaa te päiväkodin työntekijät vain itseänne. Hyi teitä. (Vauva.fi, 20.j)*

Puolustava puhe siis nähtiin hyvin negatiivisessa valossa, ja tällaisten kommenttien kirjoittajien ajateltiin automaattisesti olevan lastentarhanopettajia tai muita päiväkodin työntekijöitä. Ammattilaisten herkkänahkaisuus ja ammattitaidottomuus olivat myös asioita, joista heitä syytettiin ja joita paheksuttiin.

*Ja auta armias, jos itse valitat jostain näille työntekijöille! Meillä sellainen kokemus, että kun valitettiin oikeasti ihan aiheesta, niin lapsen omahoitaja ei enää puhunut sen jälkeen lapsellekaan mitään! Miettikää tilannetta, jossa viette vajaa 2v:n tarhaan ja siellä vastassa on hoitaja, joka ei edes moikkaa tätä. Tosi surullista. (Vauva.fi, 4.d)*

*Esimerkiksi tuo, että 2 vuotiaalle lapselle ja hänen vanhemmilleen pidetään mykkäkoulua kun haluaa arvostella päiväkodin toimintaa. Tuntuu siltä että päiväkodin tädit eivät ole kasvaneet aikuisiksi. (Vauva.fi, 4.h)*

Työntekijöitä arvosteltiin lapsellisesta käytöksestä ja mielensä osoittamisesta lapsia kohtaan. Lisäksi heidän ammattitaitoaan arvosteltiin lasten eriarvoisesta kohtelusta ja hiljaisten lasten jättämisestä vähemmälle huomiolle.

*Hiljainen jää huomiotta, hän saa (=joutuu) puuhailla omiaan sillä aikaa kun niitä kovaäänisiä palvellaan. Kuka hänestä olisikaan kiinnostunut, kun hänestä ei ole mitään harmia, hiljainen kun on. Ammattilaiset ovat katsoneet, että näin on hyvä... (Suomi24, 10.c)*

Toiminnan moittimisen lisäksi osa kirjoittajista meni vieläkin pidemmälle ja syytti työntekijöitä älykkyyden puutteesta ja "heikon koulutuksen" vaikutuksesta toiminnan laatuun:

*Kun lauma ei kovin älykkäitä naisia laitetaan keskenään hoitamaan asioita on toiminta tuollaista. Harva näistä naisista sopii "valta-asemaan", jossa ovat suhteessa lapsiin ja vanhempiin. (Vauva.fi, 4.o)*

*Työyhteisöjen vuorovaikutusongelmat ovat tutkitusti kaikista suurimpia naisvaltaisilla hoiva-aloilla. Päivähoidossa vielä pahinta, koska sinne pääse töihin aika heikoilla koulutuksilla, jolloin tietty "älykkyys" puuttuu monelta. (Vauva.fi, 4.r)*

Lisäksi edellinen kirjoittaja puhuu päivähoidosta "hoiva-alana", johon varhaiskasvatus ei nähdäksemme kuulu. Tätä nimitystä esiintyi kommenteissa useamminkin. Paheksuvaa puhetta ilmeni siis aineistossa paljon ja monesta eri näkökulmasta. Osa kommenteista oli jopa alentavia ja henkilökohtaiselle tasolle meneviä, ja ammatin aliarvostus tuli hyvin selvästi esille.

Moittivissa kirjoituksissa lastentarhanopettajaan viitattiin selvästi useimmin nimityksellä hoitaja, sillä ero muihin nimityksiin oli huomattava. Toiseksi eniten mainintoja tässä tulkintarepertuaarissa saivat työntekijä ja täti. Ero kolmannella sijalla olleeseen lastentarhanopettaja-nimitykseen oli selvä, ja vain kerran lastentarhanopettajaan viitattiin nimityksellä aikuinen. Selvästi eniten moittivia kirjoituksia olivat kirjoittaneet vanhemmat. He moittivat, syyttelivät ja arvostelivat päiväkodin henkilöstöä. Toiseksi eniten moittivaa tulkintarepertuaaria käyttivät päiväkodissa töissä olleet. He olivat työharjoittelijoita tai entisiä tai nykyisiä työntekijöitä ja syyttivät henkilökuntaa "juoruakoiksi". Lisäksi moittivaan sävyyn puhuivat päiväkodin naapurissa asunut henkilö sekä päiväkodin työntekijän tuttava.

#### 4.3 Tulkintarepertuaarit eri foorumeilla

Seuraavaksi esittelemme eri tulkintarepertuaarien esiintyvyyttä ja yleisyyttä aineistossa. Eniten aineistossa esiintyi puolustavaa puhetta. Puolustavaa tulkintarepertuaaria edustavia kirjoituksia oli 54 kappaletta. Lähes yhtä paljon, 49 kirjoituksen verran, ilmeni moittivaa puhetta. Moittivan tulkintarepertuaarin ja kolmannella sijalla olleen kyseenalaistavan tulkintarepertuaarin välillä oli selvä ero, sillä kyseenalaistavaa repertuaaria edustavia kirjoituksia oli 35. Myös kyseenalaistavan

ja neljännellä sijalla olleen arvostavan puheen välinen ero oli selvä. Arvostavia kirjoituksia oli nimittäin aineistossamme 26. Neutraalia tulkintarepertuaaria edustavia kirjoituksia oli lähes yhtä monta, kaikkiaan 24 kappaletta. Vähiten aineistossa esiintyi odotuksia asettavaa puhetta. Tähän repertuaariin kuuluvia kirjoituksia oli yhteensä 18.

Koko aineistossa puolustavaa puhetta esiintyi siis keskimäärin eniten, mutta sen ilmenevyydessä oli vaihtelua eri foorumien välillä. Selkeästi eniten muihin foorumeihin verrattuna puolustavia kommentteja esiintyi Suomi24-sivustolla, 47 kommentissa. Samalla keskustelualueella ilmeni lisäksi muita alueita useammin moittivaa puhetta. Mielenkiintoinen ja yksi selkeä havainto aineistosta olikin yhteys moittivan ja puolustavan tulkintarepertuaarin välillä juuri Suomi24-sivuston kommentteissa. Mitä enemmän kommentteissa moitittiin ja paheksuttiin lastentarhanopettajia tai varhaiskasvatusta yleensä, sitä enemmän ilmeni myös puolustavia kirjoituksia. Myös Vauva.fi -sivustolla moittivaa puhetta esiintyi, mutta hieman vähemmän kuin Suomi24-alueella. Vastaavasti Vauva.fi -sivustolla arvostava tulkintarepertuaari esiintyi selvästi Suomi24-sivustoa useammin, sillä vain kuudessa Suomi24-sivuston kommentissa kirjoittajat käyttivät arvostavaa puhetapaa. Vauva.fi -sivustolla tätä puhetapaa käytettiin 20 kommentissa. Keskimäärin arvostavaa puhetta ilmeni eniten kuitenkin Helsingin Sanomien kolumneissa ja mielipidekirjoituksissa, joissa kuusi kolmestatoista kommentista oli arvostavan puhetavan kommentteja. Toki näitä kirjoituksia oli vähemmän verrattuna muiden keskustelualueiden kommentteihin. Kuten aikaisemmin mainitsimme, positiivissävyisten kommenttien suurempi määrä Helsingin Sanomien kirjoituksissa voi johtua lehden virallisemmasta roolista ja maineesta, jolloin kirjoittajat ehkä miettivät tarkemmin, miten asiansa ilmaisevat. Kaikkiaan Helsingin Sanomien kirjoituksissa ei esiintynyt yhtäkään moittivaa tulkintarepertuaaria edustavaa kirjoitusta.

Odotuksia asettavaa tulkintarepertuaaria edustavia kirjoituksia esiintyi eniten Suomi24-sivustolla, mutta kuitenkin vain 13 kommentissa. Tällä on silti varmasti yhteys moittivaan puhetapaan ja yleiseen tyytymättömyyteen varhaiskasvatuksen ammattilaisten tekemää työtä kohtaan. Ammattilaisten toimintaan puuttuminen koettiin tarpeelliseksi ja muun muassa uusia toimintatapoja ehdotettiin nykyisten tilalle. Keskimäärin vähiten odotuksia asettavaa puhetta esiintyi Vauva.fi -sivustolla, vain kolmessa kommentissa. Helsingin Sanomienkin kirjoituksissa tämä puhetapa oli keskimäärin yleisempi kuin Vauva.fi -sivustolla, sillä tällaista puhetta esiintyi Helsingin Sanomissa kahdessa kommentissa, kun kommentteja oli siis yhteensä tällä sivustolla 13. Myös kyseenalaistavaa puhetta esiintyi eniten Suomi24-keskustelualueella, ja työntekijöiden ammattitaitoa epäiltiin enemmän kuin muiden sivustojen kirjoituksissa. Tämä puhetapa oli



Suomi24-sivustolla lähes yhtä yleinen kuin moittivan puhetavan repertuaari. Vauva.fi -kommenteissakin kyseenalaistavaa puhetta ilmeni, mutta selvästi vähemmän edellä mainittuun sivustoon verrattuna. Helsingin Sanomien kirjoituksissa kyseenalaistava puhe tuli esiin vain yhdessä kommentissa, jossa kirjoittaja otti kantaa varhaiskasvatuksen suuriin ryhmäkokoihin, joiden vuoksi ammattilaisilla ei ole tarpeeksi aikaa yksittäisten lasten huomiointiin. Neutraali puhetapa sen sijaan oli keskimäärin yhtä yleinen kaikilla foorumeilla, ja sen yleisyys oli samaa luokkaa odotuksia asettavan puhetavan kanssa. Suomi24-sivuston eniten käytetty puhetapa oli siis moittiva, ja vähiten tällä sivustolla esiintyi arvostavaa puhetta. Vauva.fi -sivuston yleisin puhetapa oli niin ikään moittiva, vaikka se ei ollutkaan aivan yhtä yleinen kuin Suomi24-sivustolla. Vähiten Vauva.fi -sivustolla esiintyi odotuksia asettavaa puhetta. Helsingin Sanomien kirjoituksissa eniten esiintyi arvostavaa puhetta.

Aineiston kokonaistarkastelussa Helsingin Sanomien kirjoitukset olivat positiivissävytteisimpiä ja Suomi24-kirjoitukset negatiivisimpia. Vauva.fi -sivuston kommentit sijoituivat näiden kahden välimaastoon, mutta kuitenkin lähemmäs positiivista ja arvostavaa puhetta kuin Suomi24-kirjoitukset.

#### 4.4 Lastentarhanopettajan nimitykset tulkintarepertuaareissa

Kuten edellä esitimme, koko aineistossamme lastentarhanopettajasta käytetyt nimitykset olivat esiintymismäärän mukaisessa järjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan: hoitaja, työntekijä, lastentarhanopettaja, täti, aikuinen, kasvattaja ja ohjaaja. Yhdenkään yksittäisen tulkintarepertuaarin sisällä järjestys ei vastannut täysin tätä järjestystä. Kyseenalaistavassa tulkintarepertuaarissa puhuttiin eniten työntekijästä eikä hoitajasta, mutta muuten tämä repertuaari noudatti koko aineistossa ilmennyttä kaavaa. Toinen tulkintarepertuaari, jossa hoitaja ei ollut ensisijainen nimitys, oli arvostava repertuaari. Arvostavissa kirjoituksissa lastentarhanopettajaan viitattiin useimmin juuri nimityksellä lastentarhanopettaja. Samalla on kuitenkin syytä huomata, että arvostavassa puheessa käytettiin suhteellisen paljon myös nimitystä täti. Toinen tulkintarepertuaari, jossa lastentarhanopettajasta toiseksi eniten käytetty nimitys oli täti, oli moittiva repertuaari. Moittivassa puheessa nimitys lastentarhanopettaja esiintyi verrattain harvoin. Moittiva tulkintarepertuaari oli ainoa repertuaari, jossa kasvattaja-nimitystä ei mainittu ollenkaan. Neutraalissa tulkintarepertuaarissa hoitaja, lastentarhanopettaja ja työntekijä muodostivat selvän kolmikon. Kaikki muut nimitykset, mukaan lukien ohjaaja, joka ei muissa repertuaareissa esiintynyt, mainittiin tässä repertuaarissa vain kerran. Puolustavaa ja odotuksia asettavaa

tulkintarepertuaaria yhdisti se, että molemmissa lastentarhanopettajasta vähiten käytetty nimitys oli täti. Poikkeuksellista puolustavassa tulkintarepertuaarissa oli myös se, että nimitystä aikuinen käytettiin yllättävän paljon.

Edellä olemme tarkastelleet repertuaari kerrallaan, miten eri nimitykset niissä esiintyivät. Tällöin lähtökohtana olivat eri tulkintarepertuaarit. Seuraavaksi kokoamme vielä yhteen sen, miten kukin nimitys esiintyi eri tulkintarepertuaareissa. Lähestymme kysymystä siis nimityksistä käsin. Etenemme jälleen järjestyksessä aloittaen nimityksestä, joka sai koko aineistossa eniten mainintoja. Eri tulkintarepertuaareista hoitaja-nimitys oli ylivoimaisesti vahvimmin esillä moittivassa repertuaarissa. Esiintymismäärien erot muiden tulkintarepertuaarien välillä olivat pieniä. Toiseksi useimmin hoitaja mainittiin puolustavassa puheessa, kolmanneksi neutraalissa ja neljänneksi kyseenalaistavassa puheessa. Vähiten hoitaja-nimitys esiintyi odotuksia asettavassa ja arvostavassa tulkintarepertuaarissa. Nimitys työntekijä esiintyi useimmiten puolustavassa ja moittivassa puheessa. Muiden tulkintarepertuaarien järjestys työntekijä-nimityksen osalta oli seuraava: kyseenalaistava, neutraali, arvostava ja odotuksia asettava. Jos hoitaja sai eniten mainintoja moittivissa kirjoituksissa ja vähiten mainintoja arvostavissa kirjoituksissa, lastentarhanopettajan tilanne oli päinvastainen; lastentarhanopettaja keräsi eniten mainintoja arvostavassa puheessa ja vähiten mainintoja moittivassa puheessa.

Eri tulkintarepertuaarien järjestys lastentarhanopettaja-nimityksen osalta vastasi pientä poikkeusta lukuun ottamatta etenemistä myönteisimmästä kielteisimpään: toiseksi eniten mainintoja lastentarhanopettaja sai puolustavassa ja neutraalissa repertuaarissa, kolmanneksi eniten kyseenalaistavassa ja neljänneksi eniten odotuksia asettavassa repertuaarissa. Tilanne lastentarhanopettajan osalta näyttää siis verrattain hyvältä. Hoitajan ja työntekijän tapaan myös täti mainittiin selvästi useimmin moittivassa puheessa. Seuraavaksi eniten täti esiintyi arvostavassa ja kyseenalaistavassa puheessa. Toiseksi vähiten mainintoja täti-nimitys sai puolustavassa repertuaarissa, ja selvästi vähiten se oli esillä neutraalissa ja odotuksia asettavassa repertuaarissa. Eri tulkintarepertuaareja vertailtaessa nimityksellä aikuinen oli puolestaan selvästi vahvin asema puolustavassa repertuaarissa. Seuraavana oli kyseenalaistava repertuaari. Kolmantena aikuisen ilmenemisen näkökulmasta olivat arvostava sekä odotuksia asettava repertuaari. Neutraalissa ja moittivassa repertuaarissa aikuinen mainittiin vain kerran. Nimitys kasvattaja esiintyi useimmiten puolustavissa kirjoituksissa. Kasvattaja mainittiin yhdessä arvostavassa, neutraalissa, odotuksia asettavassa ja kyseenalaistavassa kirjoituksessa. Sen sijaan moittivissa kirjoituksissa kasvattajaa ei

mainittu ollenkaan. Vähiten mainintoja saanut nimitys ohjaaja esiintyi ainoastaan neutraalissa puheessa.

# 5 TULOSTEN TARKASTELU

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme tuloksia ja peilaamme niitä teoreettisesta viitekehyksestä nostamiimme seikkoihin. Tarkastelemme tuloksia mieltien, mitä ne oikeastaan tarkoittavat. Edellä olemme eritelleet nimityksiä ja tulkintarepertuaareja. Ne ilmentävät ja samanaikaisesti luovat erilaisia positioita lastentarhanopettajalle. Toiseksi ne kuvastavat lastentarhanopettajaa koskevia käsityksiä.

## 5.1 Lastentarhanopettajan subjektipositiot

Diskurssianalyttisissä tutkimuksissa tarkastellaan usein identiteettiä eli sitä, miten kielenkäytössä itsestä ja toisista ihmisistä rakennetaan moninaisia määrittäviä, jotka eivät ole pysyviä vaan vaihtelevat tilanteittain. Identiteettiä ei siis nähdä staattisena ominaisuutena vaan toiminnallisena kategoriana. Kun identiteetti ymmärretään merkityssysteemin osaksi, identiteetin sijaan käytetään usein käsitettä subjektipositio. Valittaessa subjektiposition käsite korostuu enemmän se, että merkityssysteemit määrittävät ihmisille tietyt paikat. Eri merkityssysteemeissä ihmisille rakentuu erilaisia identiteettejä. (Jokinen & Juhila 2016, 282.) Subjektiposition käsitettä hyödynnetään erityisesti tutkittaessa rajoituksia. Sitä voidaan käyttää analysoitaessa toiminnan rajoituksia, mutta myös kuvattaessa yhden ja saman toimijan aseman vaihteluita. Rajoituksia tutkittaessa tarkastellaan sitä, kuinka muuttumattomia ihmisille mahdollisia positioita tuotetaan erilaisissa arkielämän sosiaalisissa käytännöissä. (Jokinen ym. 2016, 45.)

Tarkastelemme lastentarhanopettajan subjektipositioita ensin nimityksistä ja sitten tulkintarepertuaareista käsin. Yleisin aineistossa esiintynyt nimitys oli siis hoitaja. Nimityksen käyttäminen rakentaa kuvaa hoitotyötä tekevästä henkilöstä, henkilöstä, jonka työ on hoitaa lapsia päiväkodissa. Nimitys on yleistävä; sitä käytettäessä ei tehdä eroa päiväkodin eri ammattiryhmien välillä. Vaikka nimitys sinänsä ei viittaa tiettyyn sukupuoleen, hoitamiseen liittyvä ammatti on perinteisesti nähty feminiinisenä. Näin ollen puhuttaessa lastentarhanopettajasta hoitajana saattaa helposti syntyä mielikuva lapsia hoitavasta naispuolisesta henkilöstä. Tämä mielikuva muistuttaa

Tellgrenin (2008, 98–99) ruotsalaista lastentarhanopettajakoulutusta tarkastelevassa väitöskirjassa mainittua “yhteiskuntaäitiä”, *samhällsmoder*. Rosen ja Rogersin (2012, 2–3) esittämistä kasvattajan rooleista mielikuva hoitajasta viittaa lähinnä huolehtijaan. Toiseksi yleisin nimitys työntekijä on neutraalimpi ja ylimalkaisempi. Se viittaa yksinkertaisesti henkilöön, joka työskentelee päiväkodissa, eikä kerro mitään työn luonteesta. Sukupuolinäkökulmasta katsottuna nimitys on neutraali. Tämäkään nimitys ei tee eroa eri ammattilaisten välillä. Nimityksellä luodaan siis kuva henkilöstä, joka on töissä päiväkodissa.

Kolmanneksi käytetyin nimitys oli lastentarhanopettaja. Tämän nimityksen käyttäminen osoittaa tietoisuutta kyseisestä ammatista tai ainakin sen täsmällisestä nimikkeestä. Nimitys antaa ymmärtää, että henkilö toimii lasten kanssa, tarkemmin sanottuna opettaa heitä. Nimityksellä lastentarhanopettaja asetetaan lastentarhaan eli nykykielessä päiväkotiin. Ihmettelemmekin, miksi nimitystä ei voisi muuttaa päiväkodinopettajaksi, päiväkodin opettajaksi tai varhaiskasvatuksen opettajaksi. Lastentarha saattaa tuoda mieleen kuvan eläintarhaa muistuttavasta aidoin rajatusta paikasta, missä lapset kirmaavat ja leikkivät. Lastentarhanopettaja-nimitys nostaa ammatin arvoiseensa asemaan, mikä on lopussa olevan opettaja-sanan ansiota. Suomalaisessa yhteiskunnassa opettajia on perinteisesti kunnioitettu ja arvostettu. Lastentarhanopettaja-termi kertoo, että lastentarhanopettajan tehtävä ei ole esimerkiksi vain vahtia lapsia tai leikkiä heidän kanssaan, vaan kasvattaa ja opettaa heitä. Nimitys on sukupuolineutraali, vaikka se yhdistetäänkin usein feminiinisyyteen, sillä edelleen valtaosa lastentarhanopettajista on naisia. Tiivistetysti sanottuna tämän nimityksen käyttö luo kuvaa pienten lasten opettajasta. Tällöin sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007, 34) luetelluista lastentarhanopettajan erityisosaamisalueista korostuvat kasvatuksen, pedagogiikan ja opetuksen osaamisalue sekä lapsen kehityksen tukemisen osaamisalue.

Tutkijoissa tunteita herättänyt termi täti oli aineistossamme neljänneksi yleisin. Täti viittaa naispuoliseen henkilöön ja herättää helposti mielikuvan hieman iäkkäämmästä rouvashenkilöstä. Liitettynä asiayhteyteensä eli päiväkotiin nimitys on samankaltainen kuin työntekijä eli ei erottele ammattiryhmiä toisistaan. Se ei myöskään kerro mitään työn luonteesta eikä työn edellyttämästä koulutuksesta. Kaikista tässä esiteltävistä nimityksistä täti on vähiten arvostusta herättävä. Toki on muistettava, että tätä ja kaikkia muitakin nimityksiä käytettiin monenlaisissa puhetavoissa, eli tädeistäkin puhuttiin myös arvostavaan sävyyn. Täti-nimitystä käyttämällä rakennetaan siis kuva päiväkodissa työskentelevästä naispuolisesta henkilöstä. Viidenneksi yleisin nimitys oli aikuinen. Terminä se on hyvin samankaltainen kuin työntekijä eli sukupuolineutraali eikä kerro työn

luonteesta mitään. Oikeastaan aikuinen on vieläkin ylimalkaisempi, sillä se ei sellaisenaan edes ilmaise henkilön olevan töissä päiväkodissa. Sanaan aikuinen sisältyy ajatus aikuismaisesta käytöksestä, vastuullisuudesta ja kyvystä huolehtia itsestä ja muista, mikä saattaa tuoda nimitystä kohtaan tiettyä kunnioitusta. Näin ollen nimityksen aikuinen voidaan nähdä luovan kuvaa lastentarhanopettajasta päiväkodissa työskentelevästä aikuiseksi kasvaneesta henkilöstä.

Toiseksi harvinaisin nimitys kasvattaja nostaa nähdäksemme lastentarhanopettajan jopa hieman korkeampaan asemaan kuin itse lastentarhanopettaja-termi. Tällöin lastentarhanopettaja nähdään alansa asiantuntijana. Lisäksi tätä nimitystä käytettäessä hänen osaamisalueensa ei rajoitu pelkkään opetukseen, vaan kasvatukseen, joka on tulkintamme mukaan perustavanlaatuisempaa eikä yhtä kapea-alaista. Kasvattaja-nimitys on sukupuolinäkökulmasta tarkasteltuna neutraali. Kasvattaja-termi ilmaisee, mitä henkilö tekee, mutta se ei sellaisenaan viittaa tiettyyn kasvatettavien ryhmään. Päiväkotikontekstiin yhdistettynä tällä nimityksellä rakennetaan kuvaa pienten lasten kasvatukseen erikoistuneesta kasvatusalan ammattilaisesta. Tämä mielikuva sisältää viittauksen lastentarhanopettajan yliopistolliseen, lapsuuden erityisluonteen tunnistamiseen sekä tieteelliseen tietoon alle kouluikäisten lasten kasvatuksesta, lapsuudesta, oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä perustuvaan koulutukseen (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 22). Toisaalta myös monet vanhemmat luokittelevat itsensä kasvattajiksi, joten tämänkin termin määritelmä ja siihen liitetty arvostus varmasti vaihtelee riippuen siitä asiayhteydestä, jossa kasvattajasta puhutaan. Harvinaisin nimitys ohjaaja on ikään kuin aikuisen ja kasvattajan välimuoto. Se on samankaltainen kuin nimitys hoitaja siinä mielessä, että se paljastaa jotain työn luonteesta. Ohjaaja voidaan kuvitella henkilöksi, joka järjestää toimintaa, kaitsee ohjattavia ja ohjaa heitä tiettyyn suuntaan. Ohjaaja voi olla mies tai nainen. Viitattaessa lastentarhanopettajaan nimityksellä ohjaaja luodaan kuvaa päiväkodissa työskentelevästä henkilöstä, jonka tehtävä on ohjata lapsia toimimaan tietyllä tavalla. Ohjaaja muistuttaa Rosen ja Rogersin (2012, 2–3) mainitsemaa asioiden ja toiminnan sujumisen helpottajan roolia.

Tarkasteltaessa lastentarhanopettajan subjektipositiota tulkintarepertuaareista käsin näkökulma on laajempi. Tällöin huomiota kiinnitetään yksittäisten sanojen lisäksi sävyihin ja puhetapoihin. Yleisin tulkintarepertuaari oli puolustava. Se, että lastentarhanopettajia jouduttiin näinkin paljon puolustamaan, kertoo siitä, että heidän asemansa on jotenkin uhattuna. Syy oli tietenkin moittivassa puheessa. Lastentarhanopettajia puolustivat sekä lastentarhanopettajat itse että heidän läheisensä ja lasten vanhemmat. Puolustavassa puheessa tuotiin esiin se, kuinka

haastavissa olosuhteissa lastentarhanopettajat joutuvat työskentelemään. Heistä luotiin kuvaa lähes sankareina tai selviytyjinä, joiden toimintaa ohjaa kokemuksen ja koulutuksen tuoma ammattitaito.

Moittiva tulkintarepertuaari oli lähes yhtä vahva kuin puolustava. Lastentarhanopettajat joutuivat erityisesti vanhempien syyttelyn ja arvostelun kohteeksi. Moittivassa tulkintarepertuaarissa rakennetaan kuvaa ammattitaidottomista lastentarhanopettajista. Tällöin lastentarhanopettajan ammatti ei täytä profession edellytyksiä, sillä Niemen (2006, 75–76) mukaan professioammattiin pätee se, että yhteiskunnassa vallitsee luottamus siihen, että ammatin edustajilla on paras mahdollinen kyky tuottaa palveluja. Tämän repertuaarin perusteella lastentarhanopettajat kohtelevat muita päiväkodin työntekijöitä sekä lapsia perheineen eriarvoisesti. He eivät osaa käyttäytyä kypsästi ja juoruavat perheiden asioista, mikä on heidän mielestään viihdyttävää. He eivät ole riittävästi läsnä lasten kanssa vaarantaen näin lasten turvallisuuden. He vaativat vanhemmilta liikaa osallistumista päiväkodin järjestämiin tilaisuuksiin.

Kolmanneksi yleisimmässä tulkintarepertuaarissa lastentarhanopettajan positio kyseenalaistettiin. Jälleen kyseenalaistajina olivat yleensä vanhemmat. Tässä repertuaarissa luodaan kuvaa lastentarhanopettajasta, joka ei ehkä sovellukaan parhaiten pienten lasten kasvattajaksi. Lastentarhanopettaja näyttäytyy sellaisena, joka ei välitä aidosti. Lastentarhanopettajat saattavat kohdella lapsia ja perheitä tavalla, joka on eettisesti arveluttavaa. He testaavat lasten taitoja ja tekevät sen perusteella johtopäätöksiä mahdollisista tarvittavista tukitoimista. He tekevät johtopäätöksiä myös lapsen kotioloista lapsen käytöksen perusteella. He eivät aina ota riittävän vakavasti vanhempien esittämiä huolia eivätkä kiinnitä riittävästi huomiota lasten hyvinvointiin. Lastentarhanopettajilla saattaa olla näkemyksiä, joille ei pelkän maalaisjärjen avulla löydy perusteita. Kyseenalaistavan tulkintarepertuaarin mukaisessa mielikuvassa lastentarhanopettajasta tulee esiin ammatin eettinen puoli. Tämä muistuttaa siitä, että ammatillisen toiminnan vastuullisuus ei perustu pelkästään ammattitaitoon vaan myös arvopohjaan, kuten Lastentarhanopettajaliiton ammattieettisissä periaatteissa (ks. luku 2.6) todetaan.

Arvostava tulkintarepertuaari oli aineistossamme vasta neljänneksi yleisin. Lastentarhanopettajat itse eivät puhuneet itsestään arvostavaan sävyyn. He keskittyivät lähinnä puolustamaan asemaansa, kuten edellä osoitimme. Arvostavassa repertuaarissa rakennetaan kuvaa sensitiivisistä ja empaattisista kasvattajista, joilla on koulutuksensa tuoma pedagoginen ammattitaito. He ovat aidosti läsnä lasten kanssa ja välittävät heistä, ja heidän sylissään on aina tilaa lapsille. Nämä piirteet tuovat mieleen Taggartin (2011, 89) kuvaamat varhaiskasvatuksen ammattilaiset, joiden työtä ohjaa rakkaus, joka näyttäytyy intohimona, sitoutumisena ja avoimena

vuorovaikutuksena. Arvostavassa tulkintarepertuaarissa lastentarhanopettajilla on hyvä työmoraali, ja he tekevät laadukasta kasvatustyötä. He ovat idearikkaita ja näkevät vaivaa järjestääkseen lapsille monipuolista toimintaa. He ovat taitavia ohjaamaan yksittäisiä lapsia ja lapsiryhmää. Lastentarhanopettajat nähdään lasten ja perheiden puolella olevina vanhempien kasvatuskumppaneina, jotka keskustelevalt asiallisesti mahdollisista ongelmista, antavat neuvoja lasten kehityksen tukemiseen ja välittävät myös vanhempien jaksamisesta.

Neutraali tulkintarepertuaari oli aineistossamme toiseksi harvinaisin. Tässä repertuaarissa lastentarhanopettaja asetoitiin yliopistokoulutetuksi päiväkodissa työskenteleväksi henkilöksi, joka tekee yhteistyötä vanhempien kanssa. Lastentarhanopettajilla on lasten kasvattajina tiettyjä velvollisuuksia ja vastuita. Joskus hekin tekevät virheitä, ja suurten ryhmäkokojen takia he eivät välttämättä pysty aina antamaan riittävästi huomiota yksittäiselle lapselle. Jos lastentarhanopettaja on ammattitaitoinen ja hänelle luodaan edellytykset tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta, hän voi vaikuttaa myönteisesti lasten kehitykseen.

Harvinaisin tulkintarepertuaari oli odotuksia asettava. Tässä repertuaarissa lastentarhanopettaja on ohjeistettavan positiossa. Hänen toimintaansa ei olla täysin tyytyväisiä, vaan siinä nähdään parannettavaa. Lastentarhanopettajan toimintaa tulisi voida valvoa, ja hänen toivotaan täyttävän tietyt ammatilliset vaatimukset. Lastentarhanopettajalle esitetään toimintasuosituksia, ja hänen odotetaan puuttuvan varhaiskasvatuksen epäkohtiin. Kuten Karila (2013) on esittänyt, varhaiskasvatuksen sukupolvea edustaviin lastentarhanopettajiin kohdistuu erilaisia odotuksia kuin aiempiin varhaiskasvatuksen ammatillisiin sukupolviin. Heidän on tehtävä monimutkaisempia päätöksiä toteutettavan pedagogiikan teoreettisesta ja tutkimuksellisesta perustasta, ja heiltä vaaditaan jatkuvaa toiminnan kriittistä reflektointia. (Karila 2013, 27–28.)

Johdannossa esittelimme lyhyesti Hirvelän (2013) pro gradu -tutkielman tuloksia. Hän tarkasteli sanomalehtiartikkeleista löydettävissä olleita sosiaalityöntekijän tulkintarepertuaareja. Niitä onkin kiinnostavaa verrata löytämiimme lastentarhanopettajan tulkintarepertuaareihin. Hirvelä (2013) erotti kahdeksan repertuaaria, kun taas omassa tutkimuksessamme niitä oli kuusi. Sosiaalityöntekijän tekemättömyyden repertuaari on verrattavissa lastentarhanopettajan moittivaan tai kyseenalaistavaan repertuaariin. Sosiaalityöntekijä ei ollut antanut kirjoittajille tarvittavaa apua (Hirvelä 2013, 35), mitä voidaan verrata lastentarhanopettajan syyttämiseen velvollisuuksiensa laiminlyönnistä tai lastentarhanopettajan toiminnan kyseenalaistamiseen. Sosiaalityöntekijän vallankäytön repertuaarin voidaan nähdä viittaavan puolustavaan, neutraaliin tai kyseenalaistavaan repertuaariin riippuen siitä, miten vallankäyttöön suhtaudutaan. Sosiaalityöntekijä käytti



ammattinsa tuomaa valtaa palvelunkäyttäjän elämässä (Hirvelä 2013, 43). Tämä voidaan todeta neutraalisti, sosiaalityöntekijän vallankäyttö voidaan oikeuttaa ammatin tuomalla asemalla tai vallankäytön eettisyys voidaan kyseenalaistaa. Kuormittumisen ja vastuullisuuden tulkintarepertuaarissa sosiaalityöntekijöille annettiin sellaisia tehtäviä, joita ei osattu osoittaa tietylle viranomaiselle (Hirvelä 2013, 49). Tämä muistuttaa lastentarhanopettajan odotuksia asettavaa tulkintarepertuaaria; työntekijälle esitetään vaatimuksia ja häneltä odotetaan tiettyjä tekoja. Sosiaalityöntekijän liikaa tekemisen ja puuttumisen repertuaaria voidaan verrata jälleen kyseenalaistavaan tai moittivaan repertuaariin. Sosiaalityöntekijä teki liikaa asiakkaan puolesta ja mahdollisti siten tämän oman tekemättömyyden (Hirvelä 2013, 54), mitä voidaan pitää kyseenalaisena tai moitittavana toimintana.

Sosiaalityöntekijän yhteistyökyvyn tulkintarepertuaari on rinnastettavissa neutraaliin tulkintarepertuaariin. Yhteistyökyvyn repertuaarissa käsiteltiin sosiaalityöntekijän yhteistyön muotoja ja tapoja sekä yhteistyötahoja (Hirvelä 2013, 58). Sukupuolen repertuaarissa esitettiin sosiaalityöntekijän sukupuolen vaikuttavan hänen toimintaansa ja päätöksiinsä (Hirvelä 2013, 60). Tämäkin voi olla neutraalia, kyseenalaistavaa tai moittivaa puhetta riippuen siitä, nähdäänkö ilmiö pelkkänä tosiasiana, eettisesti kyseenalaisena toimintana vai paheksuttavana taipumuksena. Sukupuolen repertuaari oli erotettavissa myös omassa aineistossamme, sillä muutamissa kirjoituksissa kuvattiin, kuinka miespuolisten lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien työmoraali ja vuorovaikutus lasten kanssa on erilaista naisiin verrattuna. Eräässä kirjoituksessa miespuolinen päivähoiton esimies väheksyi työntekijöiden älykkyyttä ja ammattitaitoa sen perusteella, että nämä olivat naisia. Vaikenemisen tulkintarepertuaarissa kuvattiin sosiaalityöntekijän vaitiolovelvollisuutta (Hirvelä 2013, 63). Tämä voidaan nähdä odotuksia asettavana repertuaarina; työntekijän odotetaan toimivan vaitiolovelvollisuutta noudattaen. Sosiaalityöntekijän hyödyn tulkintarepertuaari voidaan rinnastaa lastentarhanopettajan arvostavaan tulkintarepertuaariin. Ensin mainitussa kirjoittajat nimittäin ilmaisivat hyötynensä sosiaalityöntekijöiden toiminnasta (Hirvelä 2013, 66).

## 5.2 Käsitykset lastentarhanopettajista

Se, että hoitaja oli koko aineiston yleisimmin käytetty nimitys lastentarhanopettajasta, voi kertoa siitä, että nimityksellä viitattiin koko varhaiskasvatuksen henkilöstöön eikä nimenomaan lastentarhanopettajiin. Tämä voi johtua siitä, että päiväkodeissa tehtävän työn ajatellaan olevan juuri lasten hoitamista. Toisaalta tulos voi kertoa siitä, että ihmiset oikeasti luulevat kaikkien

päiväkodeissa työskentelevien olevan lastenhoitajia koulutukseltaan ja työnkuvaltaan. Näyttää siis joka tapauksessa siltä, että ihmisten käsitys varhaiskasvatuksesta painottuu edelleen lasten hoitamiseen ja huolenpitoon. Kuten Lipponen, Karila, Estola, Hännikäinen, Munter, Puroila, Raittila ja Rutanen (2013, 176) mainitsevat, suomalaista julkista varhaiskasvatusta nivotaan koko ajan entistä vahvemmin osaksi elinikäisen kasvatuksen ja koulutuksen jatkumoa. Varhaiskasvatuksen liittäminen osaksi tätä polkua on ollut ja on edelleen pitkä prosessi, ja vie aikansa ennen kuin sen asema saadaan juurrutettua pysyvästi sekä yhteiskuntaan että ihmisten mieliin.

Karila (2016) mainitsee, että Suomi on seurannut OECD:n laatimien raporttien ohjeistuksia ja suosituksia muilta osin, mutta esimerkiksi lasten osallistumisessa varhaiskasvatukseen OECD:n ohjeistuksilla ei ole ollut Suomessa yhtä suurta vaikutusta kuin monissa muissa Euroopan maissa. Suomessa kotihoidon tukeminen onkin vahvinta muihin Pohjoismaihin verrattuna. Kun muut Keski-Euroopan maat ovat lisänneet lasten osallistumista institutionaaliseen varhaiskasvatukseen, on Suomi eriytynyt myös näistä maista lasten varhaiskasvatukseen osallistumisen osalta. (Karila 2016, 29.) Se, että Suomi ei ole lähtenyt muiden maiden tapaan toteuttamaan OECD:n toimintamallia, on yksi suuri tekijä, jolla on merkittävä vaikutus ihmisten ajattelutapoihin varhaiskasvatusta kohtaan. Se sekä luo käsityksiä ja tapoja toimia ja ajatella että uusintaa jo olemassa olevia toimintamalleja. Se korostaa varhaiskasvatuksen asemaa vapaaehtoisena lasten säilytyspaikkana vanhempien ollessa töissä.

Mielenkiintoista olisikin toteuttaa vielä tarkempi selvitys siitä, mitä ihmiset tietävät varhaiskasvatuksen toteutuksesta, alalla työskentelevistä ammattilaisista sekä heidän koulutuksestaan, ja mitkä tekijät ja syyt ovat näiden käsitysten taustalla. Esimerkiksi haastatteluiden avulla aiheesta voisi saada vielä yksityiskohtaisempaa tietoa. Toisaalta valitsimme internetin keskustelupalstat omaksi aineistoksemme juuri sen vuoksi, että ne antavat hyvin todenmukaisen kuvan siitä, millä tavoin ihmiset puhuvat aiheesta ilman, että heiltä kysytään siitä suoraan esimerkiksi haastattelun muodossa.

Täti-nimityksen käyttöä ilmeni aineistossa yllättävän vähän verrattuna siihen, kuinka usein tädittelyä kuulee yleisesti ihmisten puheessa ja esimerkiksi vanhempien puhuessa muista ihmisistä lapsilleen. Täti-nimityksen käyttöä ilmeni aineistossa paljon myös positiivisessa tai neutraalissa valossa, mikä vahvistaa käsitystä siitä, että tädittely on kulttuuriimme juurtunut tapa, jolla ei aina kuitenkaan ole negatiivista merkitystä. Vaikka tädittelyllä ei olisikaan negatiivista tai loukkaavaa tarkoitusta, luo se siitä huolimatta epäammatillista kuvaa lastentarhanopettajasta ja vääristynyttä

kuvaa työn vaatimuksista ja sen edellyttämästä osaamisesta. Vaikka aina emme voikaan olla varmoja siitä, käyttävätkö kirjoittajat täti- tai setä-nimityksiä huomaamattaan vai kenties humoristisesti, joka tapauksessa kaikki tällaiset kirjoitukset tuottavat puhetta lastentarhanopettajista täteinä ja setinä.

Oli positiivinen yllätys, että lastentarhanopettaja-nimitys oli keskimäärin kolmanneksi käytetyin termi hoitajan ja työntekijän jälkeen. Sen käyttöä ilmeni kuitenkin selvästi hoitajaa harvemmin ja pohdimmekin, voiko syynä tähän olla lastentarhanopettaja-termin pituus. Hoitaja-sanana käyttö on toki varmasti nopeampaa ja helpompaa, mutta kirjoittajien "laiskuus" käyttää ammattilaisten oikeita nimityksiä voi osaltaan levittää ja luoda vääristynyttä kuvaa siitä, keitä päiväkodissa työskentelee. Kuten aikaisemmin totesimme, esimerkiksi opettaja-termi voisi olla lyhyempi ja vaivattomampi sanavalinta lastentarhanopettajalle. Lisäksi harva varmastikaan enää kutsuu päiväkotia tarhaksi, ja uuden varhaiskasvatuslain astuttua voimaan ammatinimikkeitäkin tulisi ehkä joiltain osin päivittää. Termien ja nimitysten päivittäminen saattaisi osaltaan vaikuttaa siihen, miten ihmiset näkevät päiväkodin työntekijät ja mitä mielikuvia ammatti heissä herättää. Toisaalta, jos päiväkodin johtajat ja esimiehetkin puhuvat työntekijöistä yleisesti hoitajina, ei kansalaisiltakaan voi odottaa enempää. Jos johtajat mollaavat työntekijöitään yleisillä keskustelupalstoilla, antaa se melko epäammattimaisen kuvan koko alasta, eikä arvostus varhaiskasvatusta kohtaan varmasti ainakaan nouse.

Aiemmin viittasimme Niemen (2006) artikkeliin professiosta ja sen tunnusmerkeistä. Yhtenä professioammatin periaatteena nähdään se, että ammattikunnalla on selkeä käsitys omasta merkityksestään yhteiskunnassa ja ammatin edustajat toimivat niin, että yhteiskunnassa rakentuu luottamus työhön, jota he tekevät. (Niemi 2006, 76.) Työntekijän oma ammatti-identiteetti ja sen ilmentäminen vaikuttaa siis merkittävästi siihen, millä tavalla muut ihmiset ammatin näkevät. Ammatin edustajilla on oma vastuunsa siitä, millaisen kuvan he omasta alastaan luovat ja miten he ammattiaan edustavat. Päiväkodin johtajalla on korkein asema kussakin varhaiskasvatusyksikössä, ja jos hänen puheestaan aistii epäkunnioitusta alaansa tai alaisiaan kohtaan tai vastaavasti kuulee väärin termien tai nimitysten käyttöä, on ymmärrettävää, etteivät kansalaisetkaan koe oikeiden termien käyttöä merkitykselliseksi. Voi olla, etteivät he edes ole tietoisia siitä, mitä nimityksiä tulisi käyttää, jos heille ei sitä missään kerrota tai muuten osoiteta.

Nimitykset ja niiden käyttö vaihtelivat siis paljon, eikä voidakaan sanoa tiettyjen kirjoittajien käyttäneen vain tiettyjä nimityksiä. Kuten edellä mainitsimme, myös johtajat ja muut päiväkodin työntekijät puhuivat usein ammattilaisista epätarkoilla nimityksillä. Työntekijät

puhuivat usein itsestään tarhantäteinä, vaikka osa toki varmasti ironisestikin. Esiopetuksesta puhuttaessa vanhemmat sen sijaan käyttivät huomattavasti useammin opettaja-nimitystä ja näyttivät ymmärtäneen opettajan aseman ja olemassaolon paremmin kuin päiväkodin puolella. Esiopetuksessa ilmenevissä ongelmatilanteissa kirjoittajat kehottivat esimerkiksi kääntymään johtajan tai opettajan puoleen. Esiopetus varmasti nähdäänkin Suomessa yleisesti kouluun valmistavana vuotena myös perheiden keskuudessa, ja lapsen “eskarin” aloittaminen on usein monelle perheelle iso asia. Sen sijaan pohdimme pienten lasten varhaiskasvatusta ja sitä, millä tavalla vanhemmat ymmärtävät alle 3-vuotiaiden lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten koulutustaustat. Varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan toteuttaminen arjessa on usein hyvin haastavaa perushoitotilanteiden viedessä suuren osan ajasta. Pedagogiikkaa tulisikin yhdistää näihin perushoitohetkiin ja siirtymätilanteisiin, mutta kysymys kuuluu, kuinka usein ja millä tavalla tämä toteutuu käytännössä. Kokemuksemme mukaan valitettavan harvoin. Hyvin usein alle 3-vuotiaiden lasten ryhmissä työntekijät tekevät kaikkea koulutustaustastaan riippumatta, mikä näyttäytyy ulospäin ammattilaisten koulutuksellisenä tasavertaisuutena. Tämä on myös varmasti yksi syy vanhempien epätietoisuuteen työntekijöiden koulutustaustoista. Kuten Onnismaa (2017, 34–35) toteaa artikkelissaan, lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työnkuvien ei tulisi olla täsmälleen samanlaisia, vaan opettajan työaika tulisi painottua sellaisiin hetkiin, jolloin toiminta on aktiivisinta, ja lastenhoitajien ammattitaito taas enemmän perustoimintojen toteutukseen.

Voidaan myös pohtia sitä, olisiko lastentarhanopettajakoulutuksessa jotain kehitettävää ammatti-identiteetin rakentamisprosessiin liittyen, jos vastavalmistuneet opettajatkin kutsuvat itseään tai muita päiväkodin työntekijöitä tarhantädeiksi ja näin uusintavat ja toistavat vallitsevaa kulttuuria pyrkimättä muuttamaan tai kehittämään sitä. Toisaalta tämä saattaa osaltaan johtua näiden henkilöiden jo aikaisemmasta "sulautumisesta" ja sosialisoitumisesta yhteiskunnan vallitsevaan tädittelykulttuuriin ja tähän yleiseen tapaan. Tällöin heidän astuessaan ammattiin täti-nimityksen käyttö ei ole heille uusi tai negatiivinen ilmiö, vaan ainoastaan jo totutun mallin toistamista ja termin käytön jatkamista. Sen sijaan ne ammatilaiset, jotka eivät ole ennen opiskelujen aloittamistakaan käyttäneet täti-nimitystä, näkevät sen ehkä eri tavalla ja mahdollisesti negatiivisemmassa valossa.

Edellä esitimme, että Vauva.fi -sivuston kommentit olivat keskimäärin positiivisempia ja arvostavampia kuin Suomi24-sivuston kirjoitukset. Tähän ei ole helppo löytää syitä, sillä molemmat sivustot ovat vapaita keskustelupalstoja, joille kuka tahansa pystyy liittymään ja kirjoittamaan kommentteja. Voi olla, että Vauva.fi on kuitenkin enemmän suunnattu perheellisille

ihmisille ja näin ollen houkuttelee ehkä useammin pienten lasten vanhempia keskustelualueelle kuin Suomi24-alue, missä osallistujajoukko on varmasti vielä kirjavampi. Eräs kirjoittaja esitti varhaiskasvattajien työn alhaisen arvostuksen johtuvan siitä, että on yleisesti tiedossa, että he keskittyvät keskinäiseen juoruiluun ja kääntävät selän lapsille. Kirjoittaja lisäsi vielä, että palkka taitaa olla liian korkea. Kirjoittaja siis väittää ammatin heikon arvostuksen johtuvan ammattilaisista itsestään ja onkin osittain oikeassa. Ammattilaiset ovat vastuussa siitä, millaista kuvaa he välittävät itsestään ja ammatistaan. Samalla muut ovat kuitenkin vastuussa siitä, mitä väittävät ammattilaisista. Ennen kuin alkaa mustamaalata jonkin ammatin edustajia, tulisi ottaa selvää tosiasioista. Edellä mainitusta kommentista käy ilmi myös työn arvostuksen ja siitä maksettavan palkan välinen yhteys. Mitä vähemmän ammattia arvostetaan, sitä vähemmän sen edustajille ollaan valmiita suomaan korvausta työstään. Ehkä varhaiskasvattajienkin palkkataso voisi nousta, jos heidän tekemänsä työn merkitys ymmärrettäisiin yhteiskunnassa paremmin. Palkkaus mainittiin monessa muussakin kirjoituksessa. Eräs päiväkodinjohtaja totesi, että päiväkodeissa tehdään käsittämättömän vaativaa työtä ilman siitä maksettavaa kohtuullista korvausta. Aikoinaan lastentarhanopettajaksi valmistunut kirjoittaja kertoi, että muutama vuosikymmen sitten lastentarhanopettajan työn arvostus ja palkkaus olivat korkeammalla tasolla kuin nykyään.

Puolustavan ja moittivan puhetavan välinen yhteys aineistossa on selvä ja on loogista, että moittivien kommenttien yleisyys lisää puolustavia vastauksia ja voimistaa reagointia paheksuvaan puheeseen. Tämä kertoo ehkä myös osaltaan jonkinasteisesta yhteiskunnassa vallitsevasta ammatin arvostuksesta tai vastaavasti ammatin edustajien tarpeesta puolustaa omaa ammattiaan ja näin ilmentää ammatti-identiteettiään. Vaikka aiemmin mainitsimme puolustautumisen olevan merkki siitä, että ammatin edustajat kokevat olevansa uhattuina, on puolustaminen ja puolustautuminen kuitenkin myös positiivinen asia. Se osoittaa, että suuri osa ihmisistä kuitenkin ymmärtää ammatin arvon ja on valmiita tuomaan omat käsityksensä siitä esiin. Lisäksi oman ammatin ja työn puolustaminen kertoo siitä, että lastentarhanopettajat tuntevat professioammatin edustajien tapaan oman ammattinsa arvon ja merkityksen. He eivät alistu negatiivisten kommenttien valtaan vaan tuovat omaa asemaansa ja asiantuntemustaan esiin. Puolustajat myös kokevat asiansa tarpeeksi tärkeäksi kirjoittaakseen sen keskustelupalstalle ja ilmaistakseen näin omat näkemyksensä paheksuvaa puhetta vastaan. Kuten aiemmin mainitsimme, ammatin edustajilla on myös oma vastuunsa ammatin arvostuksen lisäämisestä. Toisaalta vaaditaan avarakatseisempaa suhtautumista muiltakin ihmisiltä, sillä reagointi puolustaviin puheenvuoroihin oli lähes aina paheksuvaa.

Jos vertaamme omaa tutkimustamme esimerkiksi aiemmin mainitsemaamme Hirvelän (2013) pro gradu -tutkielmaan sosiaalityöntekijän julkisuuskuvasta, ero ammattilaisten reagoinnissa negatiiviseen puheeseen on selkeä. Sosiaalityöntekijät eivät juurikaan reagoineet heitä tai heidän tekemäänsä työtä koskeviin kirjoituksiin, kun taas lastentarhanopettajat ja muut päiväkodin työntekijät osallistuivat keskusteluun aktiivisemmin puolustaen omaa asemaansa. Hirvelän tutkimuksessa mainittiin sosiaalityöntekijän vaitiolovelvollisuuden vaikutus työntekijöiden vaikenemiseen työssään. Tällä samalla tekijällä saattaa olla vaikutusta ammattilaisten vähäiseen aktiivisuuteen mediassa. Vaitiolovelvollisuus työhön liittyvissä asioissa koskee kuitenkin yhtälailla lastentarhanopettajia kuin sosiaalityöntekijöitäkin. Oman aseman ja ammatin puolustaminen ei kuitenkaan välttämättä edellytä vaitiolovelvollisuuden rikkomista, ja koemme, että jos työntekijä haluaa ja kokee tarvetta saada oikeutta tekemälleen työlle, hän pystyy osoittamaan sen rikkomatta vaitiolovelvollisuuden lakia.

# 6 POHDINTA

Tässä viimeisessä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä. Internetin käyttäminen tutkimuksessa mutkistaa näitä kysymyksiä. Lopuksi teemme vielä johtopäätöksiä tutkimuksestamme ja sen tuloksista.

## 6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta tulisikin tämän vuoksi arvioida kokonaisuutena ja painottaa sen sisäistä johdonmukaisuutta. Eri osien tulisi olla siis suhteessa ja yhteydessä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 135.) Yksi tapa arvioida tutkimusmenetelmien luotettavuutta on lähestyä niitä validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetti tarkastelee tutkimuksen pätevyyttä eli sitä, onko tutkimuksessa tutkittu sitä, mitä on luvattu, ja reliabiliteetti puolestaan liittyy tutkimuksen tulosten toistettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Eskola ja Suoranta (1998) jakavat validiteetin sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisen validiteetin kautta voidaan tarkastella tutkimuksen käsitteellisten määritteiden, teoreettisten lähtökohtien ja menetelmällisten ratkaisujen yhteneväisyyttä ja sitä, ovatko ne keskenään loogisessa suhteessa. Sisäinen validiteetti paljastaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalansa hallinnan. Ulkoinen validiteetti sen sijaan viittaa tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyteen. Ulkoinen validiteetti riippuu siis enemmän tutkijan kuin tutkittavan toiminnasta. Pyrkimyksenä on kuvata tutkimuskohde juuri sellaisena kuin se esiintyy. (Grönfors 1982, sit. Eskola & Suoranta 1998, 214.)

Tämän tutkimuksen ulkoista validiteettia parantaa se, että kokosimme tulkintarepertuaarit aineistolähtöisesti sen mukaan, mitä keskustelualueiden kommentaareissa kirjoitettiin. Emme siis yrittäneetkään väkisin liittää tulkintojamme valmiisiin teorialalleihin, vaan muodostimme itse ryhmittelyjä aineistomme pohjalta. Sisäiseen validiteettiin viitaten tutkimuksessa määrittelemämme käsitteet lastentarhanopettaja ja varhaiskasvatus ovat mielestämme

tarkoituksenmukaisia tutkimusaiheemme kannalta. Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia ihmisten käsityksiä lastentarhanopettajasta, minkä vuoksi diskurssianalyysi menetelmänä on perusteltu. Toki aineistoa olisi voinut tarkastella myös sisällönanalyysin avulla, mutta valitsimme diskurssianalyysin menetelmäksi päästäksemme vielä syvemmälle aineistoon ja kokeillaksemme tätä itsellemme uutta ja kiinnostavaa tapaa analysoida aineistoa.

Tutkimuksen reliabiliteetti kuvaa sitä, kuinka hyvin aineisto ja siitä tehdyt tulkinnat vastaavat toisiaan. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavatkin, etteivät aineisto ja tulkinnat saa olla ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi useammalla havainnointikerralla tai useamman havainnoitsijan käytöllä voidaan vaikuttaa tutkimuksen reliabiliteettiin. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa myös muun muassa triangulaation avulla, mikä tarkoittaa erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. Triangulaatiossa voidaan erottaa Denzinin (1978, sit. Tuomi & Sarajärvi 2003) mukaan neljä päätyyppiä. Nämä tyypit ovat tutkimusaineistoon liittyvä, tutkijaan liittyvä, teoriaan liittyvä ja metodinen triangulaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 141–142.) Omassa tutkimuksessamme olemme käyttäneet sekä tutkimusaineistoon että tutkijaan liittyvää triangulaatiota. Tutkimusaineiston triangulaatio tarkoittaa aineiston keräämistä monelta eri tiedonantajaryhmältä, tässä tapauksessa eri keskustelufoorumeilta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 142). Aineistomme koostuu kahden eri keskustelupalstan kommenteista sekä sanomalehtikirjoituksista, mikä lisää aineiston luotettavuutta.

Tutkijaan liittyvä triangulaatio sen sijaan tarkoittaa sitä, että tutkijoina toimii mahdollisimman monta eri henkilöä tutkimuksen eri vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 142). Oman tutkimusprosessimme aikana olemme tehneet tutkimustyötä ja tuottaneet tekstiä sekä yhdessä että erikseen. Ennen aineiston analyysivaihetta päätimme yhdessä, miten lähdemme käymään aineistoa läpi ja millä tavoin erittelemme siitä tutkimuksemme kannalta olennaiset sisällöt. Jaoimme aineiston niin, että toinen meistä keskittyi Vauva.fi -sivuston sekä Helsingin Sanomien kirjoituksiin, ja toinen Suomi24-sivuston kommentteihin. Tämän jälkeen tarkistimme vielä, että tekemämme ryhmittelyt olivat yhteneviä kaikilla näillä foorumeilla. Tulosten tarkastelun ja pohdinnan kirjoittamisen osalta tasapuolinen työnjako syntyi kuin itsestään. Kummallakin oli oma kiinnostuksen mukainen vastuualueensa. Lopulliset tutkimuksen pohjalta tekemämme johtopäätökset olemme kuitenkin pohtineet ja kirjoittaneet yhdessä. Olemme siis olleet kumpikin mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, mikä vahvistaa tutkimuksemme tuloksia. Lisäksi tutkimuksen näkökulma on varmasti laajempi kuin jos olisimme toteuttaneet tutkimuksen yksin.



Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa lisäksi tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.) Olemmekin luvussa 3 pyrkineet tuomaan esiin tutkimuksen etenemistä ja omaa toimintaamme siinä sekä perustelemaan valintojamme ja tulkintojamme tutkimuksen eri vaiheissa. Tulosten tarkastelussa suorat lainaukset aineistosta ovat tukena omille tulkinnoillemme. Aineiston keruuvaiheessa emme itse vaikuttaneet keskustelujen kulkuun tai kommenttien sisältöön, mutta valitsimme mukaan tutkimukseen sellaiset kirjoitukset, jotka koimme tutkimustehtävämme kannalta tarkoituksenmukaisiksi. Etsimme kirjoituksia tiettyjen hakusanojen perusteella ja poimimme mukaan kaikki sellaiset kommentit, joissa mainittiin jollain tavalla lastentarhanopettaja. Aineistomme on kirjallista, kirjoitukset ovat kaikkien nähtävissä olevaa materiaalia ja niiden sisältö on tutkijasta riippumatonta. Kaikki nämä seikat lisäävät tutkimuksemme luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2003) kirjoittavat objektiivisuuden ongelmasta laadullisessa tutkimuksessa. Sitä tarkasteltaessa voidaan erottaa toisistaan havaintojen luotettavuus sekä niiden puolueettomuus. Puolueettomuuteen liittyy se, pyrkiikö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavaa itseään, vai vaikuttavatko hänen omat asenteensa havaintoihin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii tiedon tulkitsijana ja tutkimusasetelman luojana, jolloin tilanteesta ei koskaan välttämättä saada täysin objektiivista, vaikka siihen tuleekin pyrkiä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.) Myös Juhila ja Suoninen (2016) toteavat, että diskurssianalyysiä soveltavan tutkijan on mahdotonta ainoastaan eritellä ja esitellä sitä, mitä aineiston toimijat kielenkäytössään kulloinkin tekevät. Kuten tutkittavat, myös tutkija toimii kielen maailmassa ja tutkimuksen tulokset ovat väistämättä tutkijan kielen avulla tuottamia tulkintoja aineistostaan, ja tällöin rakentavat omalta osaltaan sosiaalista todellisuutta. (Juhila & Suoninen 2016, 445–463.) Oma tutkimuksemme sai alkunsa henkilökohtaisesta kiinnostuksestamme lastentarhanopettajaa koskevia käsityksiä kohtaan. Tiedostimme kuitenkin omat oletuksemme ja asenteemme jo ennen tutkimuksen aloittamista, ja pyrimmekin tietoisesti jättämään ne taka-alalle aineistoa kerätessämme ja sitä analysoidessamme.

Kuten olemme aiemmin maininneet, aikaisempaa tutkimusta tästä aiheesta ei juurikaan ollut. Tämä voi olla yksi tutkimuksemme yleistettävyyttä heikentävä tekijä, sillä aikaisemmat tutkimukset eivät tarjoa vertailukohtaa tuloksillemme. Eskolan ja Suorannan (1998,66) mukaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat oikeastaan tapaustutkimuksia, joiden pohjalta ei olekaan tarkoitus tehdä samalla tavalla yleistäviä päätelmiä kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne ja Paavilainen (2011) kirjoittavat kuitenkin, että tutkimustiedon käsitteeseen liittyy aina jollain tavalla ajatus yleistämisestä. Yleistäminen voidaankin ymmärtää

tutkimuksen kyvyksi siirtää tuloksia ja tulkintoja tutkimuksen maailmasta sen ulkopuolelle johonkin ilmiöön, ryhmään tai tilanteisiin. (Ronkainen ym. 2011, 142–143.) Empiirinen yleistäminen tarkoittaa todellisuuden kuvaamista tutkimustulosten avulla. Tulosten voidaan tällöin nähdä kuvaavan väestön piirteitä tai jotakin todellisuudessa tapahtuvaa. Voidaan siis olettaa, että tutkimuksen väitteet ja kuvaukset voivat päteä myös toisissa samankaltaisissa tilanteissa. (Ronkainen ym. 2011, 144.) Oman tutkimuksemme aineisto oli suhteellisen laaja, ja valitsimme siihen tarkoituksella oman kokemuksemme mukaan suosituimmat ja vilkkaimmat keskustelupalstat. Lisäksi Helsingin Sanomat on valtakunnallinen sanomalehti, jonka lukijakunta on hyvin laaja. Nähdäksemme tulokset ovat siis yleistettävissä koko maahan sekä siirrettävissä muihinkin sanomalehtiin ja verkkokeskusteluihin. Tulokset tarjoavat yleiskuvan tämänhetkisestä tilanteesta ja todellisuudesta.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys

Ihmistieteissä tutkimuseettiset normit perustuvat pääosin seuraaviin periaatteisiin: hyöty-, vahingon välttämisen, autonomian kunnioituksen, oikeudenmukaisuuden sekä tutkittavia koskevien tietojen luottamuksellisuuden turvaamisen periaate (Kuula 2006, 59). Hyötyperiaatteella tarkoitetaan sen varmistamista, että potentiaaliset hyödyt ovat tutkittavalle suurempia kuin mahdolliset haitat. Sen sijaan, että hyötyjä arvioitaisiin aina tutkittavalle koituvina, voidaan arvioida myös uuden tieteellisen tiedon tuottamaa yleistä hyötyä. (Kuula 2006, 55.) Omasta tutkimuksestamme lienee enemmän yleistä hyötyä kuin yksittäiselle kirjoittajalle koituvaa hyötyä. Toki kirjoittajien mielipiteet tulevat vahvemmin esille, kun niistä kootaan erilaisia laajempia suhtautumis- ja puhetapoja. Tutkimuksesta koituvat haitat sen sijaan ovat nähdäksemme lähes olemattomia.

Kuulan (2006, 60) mukaan ihmisen kunnioittamista koskevat arvot ovat keskeinen tutkimuseettisten normien lähtökohta ihmistieteissä. Seuraavat kolme periaatetta ilmentävät ihmisarvon kunnioittamista: ihmisen itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttäminen sekä ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen. Itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan antamalla ihmisille mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta. Jotta ihmiset voisivat päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen, tulee heidän saada riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2006, 60–61.) Omassa tutkimuksessamme emme pystyneet toteuttamaan kirjoittajien itsemääräämisoikeutta siinä määrin, että jokainen heistä olisi voinut päättää tekstinsä sisällyttämisestä tutkimusaineistoon. Sen sijaan informoimme

tutkimuksesta Suomi24-sivustolla, eli periaatteessa kirjoittajilla oli mahdollisuus kieltää tekstinsä käyttäminen tutkimuksessa. Yhteydenottoja tai kommentteja ei kuitenkaan tullut. Kuulan (2006) mukaan valmiiksi julkiset aineistot, joita ei kerätä suoraan tutkittavilta, muodostavat poikkeuksen tutkimustoiminnassa yleensä noudatettavaan informointivelvoitteeseen. Esimerkiksi juuri lehdissä julkaistut tekstit ovat tällaisia julkisia aineistoja. Samoin internetin keskustelupalstat, jotka eivät vaadi sisäänkirjautumista tunnuksilla, ovat vapaasti tutkittavissa ilman velvoitetta tutkimuksesta informoinnista. (Kuula 2006, 117.)

Fyysisten vahinkojen aiheuttaminen tutkittaville on ihmistieteellisessä tutkimuksessa hyvin harvinaista, mutta sen sijaan henkiset, sosiaaliset ja taloudelliset vahingot ovat mahdollisia (Kuula 2006, 62). Omassa tutkimuksessamme fyysisten vahinkojen aiheuttaminen olisi ollut mahdotonta. Sosiaalisia tai taloudellisia vahinkoja voi aiheutua, jos esimerkiksi sosiaaliviranomainen tai verottaja puuttuu tutkittavan elämäntilanteeseen saatuaan tutkijalta arkaluonteisia tietoja (Kuula 2006, 62). Emme ole voineet aiheuttaa sosiaalisia tai taloudellisia vahinkoja, sillä tutkimuksesta raportoidessamme emme ole paljastaneet kirjoittajista tietoja, joita voitaisiin pitää arkaluonteisina tai luottamuksellisina. Mustamaalatuksi tuleminen voidaan nähdä sosiaalisena tai henkisenä vahinkona. Kuulan (2006, 63) mukaan kirjoittaja saattaa negatiivisella kirjoittamistyyllillä leimata tutkittavien edustaman ryhmän. Olemme välttäneet asenteellista kirjoittamista esitellessämme ja tarkastellessamme tutkimuksemme tuloksia ja keskittyneet kuvaamaan aineistossa ilmeneviä faktoja. Tietyn kirjoittajaryhmän leimaaminen esimerkiksi tiettyä nimitystä käyttäväksi ei olisi ollut edes mahdollista, sillä kaikkien nimitysten käyttäjistä löytyi monenlaisten ryhmien edustajia. Henkisellä rasituksella voidaan viitata esimerkiksi ylimääräiseen tutkittavien vaivaamiseen. Tällä tarkoitetaan aineiston keruuta, joka voitaisiin välttää. Tutkimuksessa, jossa aineiston keruu ei ole tarpeen, tarkastellaan olemassa olevia tutkimusaineistoja, mediatuotteita tai julkisia asiakirjoja. (Kuula 2006, 63.) Koska olemme hyödyntäneet olemassa olevia sanomalehti- ja verkkokeskusteluja, emme ole aiheuttaneet tutkittaville henkistä rasitusta vaivaamalla heitä. Muutenkin omassa tutkimuksessamme on hieman harhaanjohtavaa puhua tutkittavista, sillä emmehän tutki varsinaisesti kirjoittajia vaan heidän ilmaisemiaan käsityksiä.

Kolmas periaate eli ihmisten yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen tarkoittaa tutkittavan oikeutta määrittää tutkimuskäyttöön annettavat tietonsa sekä tutkimuksesta kirjoittamista siten, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa (Kuula 2006, 64). Tutkimuksessamme kirjoittajilla ei pääsääntöisesti ollut mahdollisuutta päättää, mitä tietoja he luovuttivat tutkimuskäyttöön, sillä he eivät päättäneet osallistumisestaan tutkimukseen. Kuitenkin

tutkimuksessa hyödyntämämme tiedot olivat sellaisia, joita kirjoittajat itse olivat halunneet tuoda esille julkisissa medioissa. Tutkimusraportistamme yksittäiset verkkokeskusteluihin osallistujat eivät ole tunnistettavissa. Sanomalehtikeskustelujenkaan osalta kirjoittajat eivät ole pääteltävissä paria poikkeusta lukuun ottamatta. Tietosuojalla tarkoitetaan yksityisyyden kunnioittamista ja suojelemista lainsäädännön keinoin. Lain suojaamisvelvoite tähtää siihen, että asiattomat eivät pääse käsiksi henkilötietoihin. (Kuula 2006, 64.) Omassa tapauksessamme vain tutkijoilla oli pääsy tiedostoon, johon tallennettiin aineistoon sisältyvät nimelliset sanomalehtikirjoitukset sekä alkuperäisessä kirjoitusasussaan olevat verkkokeskustelut, jotka näin ollen saattoivat sisältää tunnistetietoja.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on tiivistänyt hyvän tieteellisen käytännön ohjeen yhdeksään kohtaan: 1. Tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen arvioinnissa noudatetaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Aineiston keruu-, tallennus- ja esittämisvaiheissa olemme toimineet rehellisesti ja huolellisesti, sillä kaikki otteet lehdistä ja verkosta olemme tallentaneet ja osan myös esitelleet sanatarkasti. Myös arvioinnissa olemme pyrkineet rehellisyyteen ja tarkkuuteen tarkastelemalla tuloksia ja pohtimalla tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä moninaisista näkökulmista. 2. Tutkimuksessa käytettävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä eettisesti kestäviä. Tutkimustyössä ja sen tuloksia julkaistaessa toteutetaan avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Tutkimusraportissamme olemme tuoneet tutkimuksemme kaikkine vaiheineen ja tuloksineen julki. Metodologiaa käsittelevään kirjallisuuteen tukeutuen olemme käyttäneet tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttäviä menetelmiä läpi tutkimusprosessin. 3. Tutkimuksessaan ja julkaistessaan tutkimuksensa tuloksia tutkija antaa muiden tutkijoiden työlle sille kuuluvan arvon ja viittaa asianmukaisella tavalla heidän julkaisuihinsa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tunnustamme, että emme olisi pystyneet rakentamaan tutkimuksemme viitekehystä ilman aiempia tieteellisiä julkaisuja. Raportissa olemme merkinneet lähdeviitteet selvästi jokaiseen kohtaan, jossa sellainen kuuluu olla. 4. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus, raportointi ja aineistojen tallentaminen tapahtuu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimusprosessin alussa teimme vaadittavan tutkimussuunnitelman. Toteutimme tutkimuksen ja raportoimme siitä tieteellisten toimintakäytäntöjen mukaan. Tutkimuksen aikana vain sen kahdella toteuttajalla on ollut pääsy tallennettuihin tietoaaineistoihin.

Hyvän tieteellisen käytännön viides ohje on, että ennen tutkimusta tulee hankkia tarvittavat tutkimusluvut ja tehdä tietyillä aloilla vaadittava eettinen ennakoarviointi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tässä tutkimuksessa varsinaista eettistä ennakoarviointia ei toteutettu, mutta anoimme keskustelupalstojen ylläpitäjiltä luvan viestien hyödyntämiseen tutkimuksessa. Sanomalehtikirjoitusten käyttämiseen tutkimusaineistona lupaa ei tarvinnut hankkia. 6. Ennen tutkimuksen aloittamista sovitaan tutkimusryhmän jäsenten oikeudet ja velvollisuudet sekä aineistojen säilyttämistä ja käyttöoikeuksia koskevat kysymykset (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Latasimme kaikki tutkimukseen liittyvät tiedostot pilvipalveluun, jolloin ne olivat molempien tutkijoiden käytettävissä ja muokattavissa. Pitkin tutkimusprosessia sovimme keskenämme vastuualueista. 7. Tutkimukseen osallistuville ilmoitetaan ja tuloksia julkaistaessa raportoidaan tutkimuksen kannalta merkitykselliset sidonnaisuudet, kuten rahoittajat (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Tutkimuksellamme ei ollut rahoituslähteitä. Olemme olleet sidoksissa vain Tampereen yliopistoon, ja tämän tahon ilmoitimme Suomi24-sivustolla informoidessamme tutkimuksesta. 8. Jos on aihetta epäillä, että tutkijat ovat esteellisiä, he eivät osallistu mihinkään tieteeseen ja tutkimukseen liittyviin päätöksenteko- ja arviointitilanteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 7). Tutkimusta tehdessämme emme ole olleet tilanteessa, jossa jommankumman kykenevyyttä olisi ollut syytä epäillä. 9. ”Tutkimusorganisaatioissa noudatetaan hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa sekä otetaan huomioon tietosuojaa koskevat kysymykset” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 7). Tämä viimeinen kohta ei ole oleellinen omassa tutkimuksessamme, koska kyseessä ei ollut varsinainen tutkimusorganisaatio. Tietosuojaa koskevia kysymyksiä olemme pohtineet aineistomme tuottajien kannalta.

Lainsäädännön soveltamisen ja tutkimusetiikan peruseriaatteet eivät muutu sen enempää, vaikka tutkimuksessa tiedon tai aineiston lähteenä käytetään internetiä. ”Lähtökohtana kaikelle tutkimukselle on tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä vahingon välttäminen ja tutkittavien yksityisyyden suojaaminen.” Erityisesti henkilötietolain ja tekijänoikeuslain asettamat rajoitukset ja velvoitteet internetin käyttämiselle tutkimuksessa on huomioitava. (Kuula 2006, 192.) Suomen henkilötietolain perusteella tunnistesteellisten tietojen keräämisen on oltava asianmukaista ja tutkimuksen toteuttamisen näkökulmasta perusteltua ja siihen pitää saada tutkittavilta lupa (Kuula 2006, 193). Osaa aineistomme verkkokeskustelujen kirjoituksista voidaan pitää tunnistesteellisina, sillä niissä kirjoittajat ilmaisevat olevansa esimerkiksi vanhempia tai työskentelevänsä päiväkodissa. Näiden tietojen kerääminen on kuitenkin tutkimusongelmamme kannalta perusteltua, sillä halusimme nimenomaan selvittää, ketkä puhuvat

milläkin tavalla lastentarhanopettajista. Emme näe tulosten raportoinnin aiheuttavan vahinkoa kirjoittajille, sillä kommentteja ei pysty mitenkään yhdistämään yksittäisiin ihmisiin. Kuten olemme todenneet, tutkittavien itsemääräämisoikeutta emme ole pystyneet toteuttamaan siinä määrin, että kirjoittajat olisivat voineet antaa henkilökohtaisen suostumuksensa tekstiensä käyttöön tutkimuksessa.

Tekstiaineistoja työstävät tutkijat kohtaavat monitahoisia eettisiä kysymyksiä, joista useimmat liittyvät julkisten ja yksityisten ulottuvuuksien väliseen rajapintaan. Erityisesti internetissä tämä raja on häilyvä. Tekstien julkisuuden ja yksityisyyden rajalla herää kysymys, millaisia kirjoituksia voi käyttää tutkimuksessa aineistona ja miten niitä voidaan tutkia loukkaamatta kirjoittajien yksityisyyttä. (Lakomäki ym. 2011, 17–18.) Tutkijan, joka hyödyntää tutkimuksessaan internetiä, on lopulta itse tehtävä ja perusteltava eettiset ratkaisunsa. Kuulakaan (2006, 169) ei tarjoa yksiselitteisiä ratkaisuja, mutta tuo esille joitakin tutkimuseettisiä ja lainsäädännöllisiä kysymyksiä, joita internetistä aineistonsa hankkivan tutkijan on syytä pohtia. Tutkimuksen kohde ja tutkijan valitsema näkökulma määrittävät tutkimuksen toteuttamiseen mahdollisesti liittyvät eettiset kysymykset ja sen, miten ne ratkaistaan (Kuula 2006, 171).

Internetin resurssien sisältämä tieto voi olla organisoitua tai organisoimatonta, ja sen saatavuus voi vaihdella. Esimerkiksi yritysten, organisaatioiden tai yhteisöjen sivustot saattavat olla pitkälle organisoituja. Ne voivat olla joko täysin tai osittain vapaasti luettavissa. Jos organisoidut sivustot ovat vapaasti luettavissa, niitä voi tutkia kuten julkisia asiakirjoja yleensä. Jos taas halutaan tutkia organisaation sisäisen intranetin sivustoja tai muita palveluja, siihen on pyydettävä lupa organisaation johdolta, sillä intranet-sivustojen käyttöoikeudet ovat rajattuja. Ohje pätee silloinkin, kun tutkijalla itsellään olisi käyttöoikeudet kyseisiin intranet-sivustoihin tai palveluihin. Sen sijaan tutkimukseen voi vapaasti käyttää elektronisia tekstejä, jotka ovat saavutettavissa erilaisten täysin tai osittain vapaiden tietokantojen kautta. Samalla tavalla tutkija voi hyödyntää vähemmän organisoidusti julkaistuja opinnäytetöitä, artikkeleita ja tutkimussuunnitelmia, kunhan merkitsee viitetiedot selkeästi näkyviin. Muiden julkaisujen tapaan näiden resurssien käyttöoikeuksia ja käyttötapaa rajaavat tekijänoikeudet. Internetin avoimen luonteen vuoksi eettisten ratkaisujen perustana olevat käsitteet hämärtyvät tai muuttavat merkitystään. Avoimesti saatavilla olevan kuvan tai tekstin tekijänoikeussuojaa ei välttämättä ymmärretä yksiselitteisesti. Verkkokeskustelut saatetaan mieltää kollektiivisesti tuotetuiksi, jolloin tiettyä tekstiä ei määritetä suoraviivaisesti kirjoittajansa tuotokseksi. Koska internetissä yksityisen ja julkisen rajat ovat häilyviä, ei aina ole selvää, milloin virtuaaliseen tekstiin tulee viitata samalla

tarkkuudella kuin perinteiseen julkaisuun. Jos tutkimus kohdistuu yksittäisten ihmisten verkossa julkaisemiin tietoihin, voi tutkija suunnata organisoimattomille tai osittain organisoiduille sivustoille. Yksittäisten ihmisten kotisivut ja verkkopäiväkirjat ovat esimerkkejä organisoimattomista lähteistä. Chatit, virtuaaliset peliympäristöt ja tässäkin tutkimuksessa käytetyt keskustelupalstat ovat puoliorganisoituja. Puoliorganisoiduilla palveluilla on ylläpitäjä, mutta yksittäiset ihmiset saavat itse tuottaa niihin sisältöä. (Kuula 2006, 171–173.)

Verkkolehtien tai organisaatioiden ylläpitämille keskustelupalstoille kirjoitetaan tyypillisesti anonyymisti tai nimimerkillä. Kukin kirjoittaja rajaa sen, mitä tunnistetietoja itsestään paljastaa. Kun siis tiedonlähteenä käytetään anonyymejä palstoja, voidaan viitata vain nimimerkkeihin. Kun nimimerkillisiä palstoja käytetään tutkimusaineistona, on oltava varovainen yksityisyyden suojan suhteen erityisesti, jos tutkitaan lapsille ja nuorille tarkoitettuja keskustelupalstoja. Lapset eivät välttämättä ymmärrä verkon avoimuutta ja saattavat paljastaa itsestään ja perheestään tietoja, joiden raportointi tutkimusjulkaisuissa olisi eettisesti epäsuotavaa. (Kuula 2006, 184.) Oman tutkimuksemme etuna voidaankin nähdä se, että kirjoittajien voidaan olettaa olevan aikuisia. Helsingin Sanomien kolumnien ja mielipidekirjoitusten kirjoittajat olivat kaikki aikuisia. Lähes kaikki sanomalehtikirjoitukset oli julkaistu kirjoittajan nimellä, ja nimen perässä oli ammattinimike tai muu täysi-ikäiseen viittaava määrite. Muutama mielipideteksti oli julkaistu poikkeuksellisesti nimimerkillä, mutta tällöin tekstistä kävi ilmi, että kirjoittaja oli aikuinen. Verkon keskustelupalstojen kirjoitukset oli julkaistu nimimerkillä. Nimimerkeistä tai tekstien sisällöistä pystyimme päättämään kirjoittajien olevan täysi-ikäisiä. Aikuisilla voidaan olettaa olevan lapsia enemmän ymmärrystä sen suhteen, mitä verkon keskustelupalstalla kannattaa sanoa. Omalla nimellä julkaistut sanomalehtikirjoitukset taas ovat varmasti tarkkaan harkittuja.

Kun kyseessä ovat nimimerkilliset keskustelupalstat, tutkimuseettisen pohdinnan kannalta olennaisinta ovat palstan aihepiiri ja avoimuus. Tutkijan on syytä olla varovainen, jos keskustelupalstojen aiheet ovat arkaluonteisia tai hyvin henkilökohtaisia. Jos keskusteluista ei voi tunnistaa osallistujia, lainsäädäntö ei estä tutkijaa tallentamasta arkaluonteisiakaan nimimerkillä käytyjä keskusteluja. Silti tutkijan on hyvä pohtia ja perustella, miksi ja miten hän käyttää tutkimuksessaan tällaista aineistoa, sillä kirjoittaja saattaa ajatella jakavansa keskustelupalstalla kokemuksia muiden vastaavassa elämäntilanteessa olevien kanssa. Keskusteluun osallistujat saattavat mieltää yhteisön jollakin tavalla rajatuksi ja turvalliseksi. Kuulan mukaan tutkimuksen raportoinnissa ei ole hyvä käyttää alkuperäisiä nimimerkkejä, sillä virtuaaliyhteisöissä aktiivisesti toimiville nimimerkitkään eivät välttämättä ole anonyymejä. Ihmiset saattavat antaa itsestään

keskustelupalstoille nimimerkkien lisäksi erilaisia profiilitietoja, kuten ikä, sukupuoli tai paikkakunta, joiden vuoksi kirjoittajat voivat olla tunnistettavissa. (Kuula 2006, 185.) Tutkimuksessamme meitä kiinnosti muun muassa se, kuka käytti mitäkin nimitystä lastentarhanopettajasta ja miten. Tällöin hyödynsimme tekstissä annettuja vihjeitä kirjoittajan ammatista, roolista tai vastaavasta. Näin kirjoittajalle antamamme profiili saattoi olla esimerkiksi isä, äiti, päiväkodin työntekijä tai päiväkodinjohtaja eli jokin yleisnimi, josta yksittäisen kirjoittajan henkilöllisyys ei ole tunnistettavissa. Yleensä kirjoittajat itse toivat teksteissään esille sen, missä ominaisuudessa he jotakin kommentoivat. Usein tätä käytettiin argumentointikeinonakin; kirjoittaja pyrki lisäämään uskottavuutta vetoamalla omiin kokemuksiinsa tai asemansa tuomaan tietämykseen.

Mikäli keskustelupalstan kirjoitusten ja kommenttien lukeminen edellyttää kirjautumista palveluun, vaikka viestit olisivatkin anonyymejä tai nimimerkillisiä, tutkijan on syytä arvioida tarvetta tutkimuslupan pyytämiseen tai vähintään tutkimuksesta informointiin. Arvioinnissa olennaista on kirjaututtaessa luovutettavien tietojen tarkkuus sekä keskustelujen aiheiden arkaluonteisuus ja henkilökohtaisuus. Mitä tarkempia tietoja käyttäjiltä vaaditaan, sitä rajoitetumpi keskustelupalsta on. Tutkijan tulee arvioida palstan käyttäjien näkökulmasta sivuston avoimuuden aste. Nimimerkillisten keskustelujen tutkimiseen ei voi antaa yksiselitteisiä eettisiä ohjeita, sillä tällaisia keskustelupalstoja on hyvin monenlaisia ja ihmiset suhtautuvat eri tavoin verkon käyttämiseen. (Kuula 2006, 186.)

Keskustelut, joita käytimme tutkimusaineistona, eivät olleet aiheiltaan arkaluonteisia. Suomi24-sivuston keskustelupalsta oli avoin eli ei vaatinut kirjoittajilta kirjautumista palveluun, mutta Vauva.fi -sivustolla osa palstoista oli rajoitetumpia. Näillä palstoilla kirjoittajan oli luotava käyttäjätili, minkä yhteydessä häntä pyydettiin antamaan etu- ja sukunimi, sähköpostiosoite sekä salasana. Minkään aineistomme kirjoitusten tai kommenttien lukeminen ei vaatinut sisään kirjautumista palveluun, ja kaikki keskustelupalstojen kirjoitukset olivat joko täysin nimettömiä tai nimimerkillisiä. Tästä huolimatta tarkistimme molempien sivustojen tutkimuslupakäytännöt. Täytimme ohjeiden mukaan Suomi24-sivuston palautelomakkeen, jossa kerroimme tutkimusaikeistamme. Sivuston ylläpidosta meille vastattiin näin: ”Keskusteluita voidaan käyttää tutkimusaineistona tietyin rajauksin. Tutkimuskäyttöön hyödynnettävän keskusteluketjun avauksessa on selkeästi tuotava ilmi tutkimuksen tarkoitus ja tutkijan tiedot. Tekstiä voi lainata, mutta alkuperäisen tekstin kirjoittajan nimimerkkiä ei saa julkaista tai yhdistää tekstiin. Tekstiä voi lainata tekijänoikeuslain puitteissa.” Emme itse aloittaneet keskusteluja, joiden viesteistä



koostimme tutkimusaineistomme, vaan hyödynsimme valmiita kirjoituksia. Näin ollen emme voineet informoida kirjoittajia etukäteen tutkimuksesta. Suomi24-sivustolla olevien keskusteluohjeiden mukaan kirjoitimme viestin jokaiselle palstalle, jolta keräsimme aineistoa. Viestissä kerroimme, mikä on tutkimuksen aihe, mille instituutiolle se tehdään, missä käytettävä aineisto on julkaistu ja miten sitä käytetään. Lisäksi ilmoitimme omat yhteystietomme ja tarkensimme käyttävämme palstalla jo julkaistua materiaalia. Vauva.fi -sivuston osalta meille myönsi luvan Vauva- ja Meidän Perhe -lehtien päätoimittaja. Kysyimme, voimmeko käyttää tutkimuksessamme jo olemassa olevia keskustelualueen viestejä ilman varsinaista tutkimuslupaa ja liittykö siihen joitain rajoituksia. Hän vastasi lyhyesti, että voimme käyttää keskusteluketjuja tutkimuksessamme.

Koska internetin käyttöön tutkimuksessa ei voi antaa eettisiä normeja, jotka olisivat sovellettavissa kaikissa mahdollisissa tilanteissa, Kuula (2006, 195–198) esittää internet-tutkimuksissa tapauskohtaisesti pohdittaviksi seuraavia kysymyksiä: 1. Miten internetiä tutkimuksessa käytetään, ja mikä verkkopalvelu on tutkimuksen kohteena? 2. Onko palvelulle käyttöohjeita ja kirjautumisen ehtoja? 3. Onko aineistolle määritelty säilytysaika? 4. Ketkä käyttävät ja ylläpitävät palvelua? 5. Millaista aineisto on luonteeltaan? 6. Mikä on palvelun käyttötarkoitus ja miten käyttäjät näyttävät mieltävän sen? 7. Miten avoimena käyttäjät näyttävät palvelua pitävän? 8. Takaavatko nimimerkit tunnistamattomuuden? 9. Mitä seurauksia tiedon julkaiseminen tieteen areenalla voi aiheuttaa ihmisille, joita tieto koskee tai jotka ovat tuottaneet käytettävää tietoa? 10. Onko tutkimus perusteltu? Ensimmäiseen kysymykseen olemme vastanneet luvussa 3.3. Toiseen kysymykseen liittyen olemme tutustuneet kummankin sivuston keskusteluohjeisiin ja pohtineet sivustojen rajoituksia. Kaikki pystyvät vapaasti lukemaan kaikkia viestejä kummallakin sivustolla. Suomi24-sivustolla keskusteluun osallistuminen ei edellytä kirjautumista, mutta Vauva.fi -sivustolla tietyillä palstoilla keskusteluun osallistuminen vaatii palveluun rekisteröitymistä ja kirjautumista. Kolmannessa kysymyksessä mainittua säilytysaikaa ei ole sivustoilla määritelty. Koska viestejä ei kerrota säilytettävän vain rajoitettua aikaa, emme oleta käyttäjien mieltävän kirjoituksiaan luonteeltaan hetkellisiksi, mikä tekee viestien tallentamisesta pidemmäksi aikaa tutkimustarkoituksiin hyväksyttävämpää.

Neljäs kysymys koski ylläpitäjiä ja käyttäjiä. Muun muassa sivustojen suosion, asianmukaisen ulkoasun sekä käyttöohjeiden ja keskustelusääntöjen perusteella arvioimme ylläpitäjien aikeet luotettaviksi. Vauva.fi -sivustolla käyttäjät ovat pääasiassa perheellisiä, ja Suomi24-sivustolla ainakin kasvatukseen kohdistuvilla palstoilla käyttäjät ovat pääosin vanhempia

tai lasten parissa työskenteleviä. Viidenteen kysymykseen vastaten aineisto ei ollut arkaluonteista, sillä kirjoitukset käsittelivät lähinnä päiväkoteja ja niissä työskenteleviä ammattilaisia koskevia kokemuksia tai näkemyksiä. Kuudes kysymys koski palvelun käyttötarkoitusta. Vauva.fi -sivustolla käyttäjät toivotetaan tervetulleiksi keskustelemaan ja viihtymään, ja Suomi24-sivuston mukaan palvelu on julkiseen keskusteluun ja mielipiteiden vaihtoon tarkoitettu kanava. Käyttäjät näyttävät mieltävän kummatkin sivustot matalan osallistumiskynnyksen foorumeiksi, joilla voi nimenomaan esittää vapaasti mielipiteitään sekä kysyä neuvoa ja mielipiteitä muilta. Seitsemäs kysymys liittyi palvelun avoimuuteen. Tutkimillamme palstoilla käyttäjät näyttävät ajattelevan, että keskusteluun osallistuva yhteisö rajoittuu lähinnä muihin vanhempiin tai lasten parissa työskenteleviin. Koska käyttäjien joukko on laaja eikä tarkasti ennalta määritelty ja koska se ei ole esimerkiksi tietynlaisten vakavien vaikeuksien yhdistämä vertaisryhmä, emme usko käyttäjien pitävän tutkimuksessa mukana olemista epämieluisana.

Kahdeksanteen kysymykseen liittyen emme ole julkaisseet tutkimusraportissamme nimimerkkejä. Toiseksi viimeinen kysymys liittyi käyttäjille aiheutuviin mahdollisiin seurauksiin. Nähdäksemme moittivaa tulkintarepertuaaria edustavat kirjoitukset voisivat olla sellaisia, joiden kirjoittajat saattaisivat näyttäytyä epäsuotuisassa valossa. Kuitenkaan moitteiden kohteeksi joutuneita yksittäisiä päiväkoteja tai henkilöitä ei aineistossamme tuotu esille. Koska kirjoituksissa liikuttiin pääosin suhteellisen yleisellä tasolla, emme näe lainausten julkaisemisesta voivan koitua harmia yksittäisille kirjoittajille. Viimeiseen kysymykseen vastaten tutkimuksemme ja internetin käyttäminen aineiston hankinnassa on perusteltua, sillä nähdäksemme muut menetelmät eivät tarjoa yhtä totuudenmukaisia vastauksia eivätkä sovellu yhtä luontevasti tutkimustehtäväämme, jota pidämme aiheellisenä ja kiinnostavana.

### 6.3 Johtopäätökset

Tavoitteemme tutkimusta toteuttaessa oli saada kuva siitä, millaisena lastentarhanopettajan ammatti ja työ ihmisille näyttäytyy ja millaisia käsityksiä ammatista yhteiskunnassamme ilmenee. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki tarkastelemaan lastentarhanopettajasta käytettyjä nimityksiä. Hoitaja oli selkeästi suosituin nimitys kirjoittajien keskuudessa. Tulkintarepertuaarit vastasivat toiseen tutkimuskysymykseemme siitä, miten lastentarhanopettajan ammatti nähdään ja mitä käsityksiä siihen liitetään. Puolustavan tulkintarepertuaarin yleisyys aineistossa kertoo sekä ihmisten tarpeesta puolustaa ammatin edustajia moittivaa puhetta vastaan että lastentarhanopettajien oman ammatti-identiteetin olemassaolosta. Puolustava puhe aineistossa

näyttäytyi vastauksina ja reagointina moittiviin kommentteihin, mikä osaltaan kertoo jonkinasteisesta ammatin arvostuksesta. Se, että moittiva tulkintarepertuaari ilmeni hyvin yleisenä ja voimakkaana aineistossa, kertoo varhaiskasvatuksen tämänhetkisestä tilasta. Sen kohentamiseksi tarvitaan toimia sekä ammattilaisilta itseltään että ylemmältä taholta. Oman ammatin arvostus ja tämän ajattelutavan välittäminen myös muille on tärkeä tekijä varhaiskasvatuksen sekä lastentarhanopettajan ammatin yleisen arvostuksen lisäämisessä. Lastentarhanopettajan ammatti on siis yhteiskunnassamme hyvin ristiriitaisessa asemassa moittivien ja puolustavien kommenttien kaksintaistelun perusteella.

Eri tulkintarepertuaareissa lastentarhanopettajalle rakentui erilaisia subjektipositioita. Puolustavassa repertuaarissa lastentarhanopettaja nähtiin lähes sankarina tai selviytyjänä. Moittivassa puheessa opettaja näyttäytyi ammattitaidottomana, ja kyseenalaistavassa repertuaarissa opettajan ei nähty soveltuvan ammattiin parhaalla mahdollisella tavalla. Arvostavassa puheessa korostui lastentarhanopettajan sensitiivisyys ja pedagoginen ammattitaito. Neutraalissa puheessa tuotiin esiin faktatietoja lastentarhanopettajan työstä, ja odotuksia asettavassa repertuaarissa opettaja oli ikään kuin ohjeistettavan asemassa.

Tutkimuksemme perusteella moni asia varhaiskasvatuksessa vaatii selkiyttämistä. Edellä olemme todenneet, että lastentarhanopettajakoulutuksen jälkeinen kasvatustieteen maisterin tutkinto ”laajentaa kelpoisuutta hallinnon, suunnittelun ja tutkimuksen alueilla” (Lastentarhanopettajaliitto 2017b). Maisterintutkinnon epäselvä arvo varhaiskasvatuksen työmarkkinoilla on kuitenkin johtanut siihen, että monet tutkinnon suorittaneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset siirtyvät alakoulun puolelle (Karila 2008, 215). Oman kokemuksemme mukaan tällä hetkellä suuri osa varhaiskasvatuksen opiskelijoista ei myöskään jatka maisteritutkintoon suoritettuaan kandidaatin opintonsa, ja yksi syy tähän on varmasti juuri tutkinnon epäselvä hyöty työelämässä. Näemmekin tarpeelliseksi maisterin tutkinnon merkityksen selventämisen.

Selkiyttämistä vaativat myös päiväkodissa työskentelevien eri ammattilaisten roolit ja tehtäväalueet. Lastentarhanopettajaliiton nimeämissä eettisissä periaatteissa (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 5–7) todetaan, että lastentarhanopettaja on pedagoginen asiantuntija työyhteisössään ja kantaa päävastuun varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä tukee työyhteisön muita jäseniä näiden työskentelyssä ja kehittämisessä. Keskeisemmissä varhaiskasvatustoimintaa ohjaavissa asiakirjoissa lastentarhanopettajan asemaa ei kuitenkaan määritetä näin selkeästi, vaan se esitetään melko ylimalkaisesti. Tähän toivoisimme parannusta, sillä lastentarhanopettaja ei voi oikeuttaa asemaansa vetoamalla pelkkiin

ammattieettisiin periaatteisiin. Tarvitaan velvoittava ohjeistus vastuiden jakautumisesta työyhteisön eri ammattilaisten kesken. Toimenkuvien selkeyttäminen on tärkeä tavoite sekä ammattilaisten itsensä kannalta että varhaiskasvatusta ulkoapäin seuraavien vanhempien ja muiden ihmisten näkökulmasta. Ammattilaisten työssä jaksaminen ja mahdollisuus oman ammattitaidon esiintuomiseen ovat tärkeitä edellytyksiä työntekijöiden alalla pysymiseen, ja vastuualueiden selkeys on yksi merkittävä tekijä parhaaseen mahdolliseen varhaiskasvatukseen pyrittäessä. Se, että työntekijöiden asemat ja tehtävät ovat selkeitä myös ulospäin, edesauttaa vanhempien ymmärrystä varhaiskasvatuksen toiminnasta ja sen sisältämistä yksityiskohdista.

Kolmas selkiyttämistä kaipaava osa-alue on itse varhaiskasvatuksen merkitys ja tehtävä. Ihanteellista olisi, että varhaiskasvatus nähtäisiin osana lapsen elinikäisen kasvatuksen polkua, eikä ainoastaan lasten säilytys- ja leikkipaikkana. Esimerkiksi OECD:n suosituksia tulisi Suomessakin noudattaa, jotta lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen saataisiin nostettua muiden Euroopan maiden tasolle. Jo tämä tekijä itsessään muuttaisi varmasti vanhempien suhtautumista varhaiskasvatukseen.

Tutkimuksemme perusteella lastentarhanopettajan ammatti ei ole vielä saavuttanut profession asemaa. Tämä johtuu muun muassa vallalla olevasta tavasta tulkita moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa. Moittiva ja kyseenalaistava puhe ilmentävät sitä, että lastentarhanopettaja ei ole vakiinnuttanut asemaansa varhaiskasvatuksen asiantuntijana ja alle kouluikäisten lasten opettajana. Kuten olemme todenneet, professioammatilla on oma merkityksensä yhteiskunnassa ja ammatin edustajia kohtaan vallitsee luottamus (Niemi 2006, 75–76). Ammattieettisissä periaatteissa (Lastentarhanopettajaliitto 2005, 5–7) kyllä todetaan, että lastentarhanopettaja on varhaiskasvatuksen asiantuntija yhteiskunnassa, mutta tätä yhteiskunnallista roolia tulisi vielä teroittaa sekä lastentarhanopettajille itselleen että vanhemmille ja muille päiväkodissa työskenteleville.

Lastentarhanopettajaa koskevien käsitysten kartoittaminen oli hetkittäin haastavaa, sillä kuten olemme maininneet, aiheesta ei ole tästä näkökulmasta aikaisemmin juurikaan tehty tutkimusta. Tämän vuoksi koemme, että aiheen lähestyminen oli tarpeellista ja palkitsevaa. Kahden tutkijan yhteistyönä toteutettu tutkimus oli kummallekin tekijälle uusi kokemus. Yhteistyö tarjosi mahdollisuuden vaihtaa ajatuksia, mikä helpotti teoreettisen viitekehyksen jäsentämistä ja aineiston analysointia. Kahden tutkijan yhteistyö paransi myös tutkimuksen luotettavuutta. Toisinaan oli haasteellista ilmaista omat ajatukset siten, että toinen pystyisi ymmärtämään asian

samalla tavalla. Toisaalta tämä myös pakotti ilmaisemaan asian kaikille ymmärrettävässä muodossa.

Tavoitteemme oli ottaa käsittelyyn sellainen aihe, jonka itse koimme tärkeäksi ja josta ei ollut kovin paljon aikaisempaa tutkimusta, ja tarjota näin taas seuraaville tutkimuksille mahdollisuuksia ja uusia polkuja. Tutkimuksen ansiosta lukija saa käsityksen siitä, miten lastentarhanopettaja yhteiskunnassamme nähdään. Kuten totesimme tutkimuksemme johdantokappaleessa, yksi mahdollinen jatkotutkimusidea voisi olla saman tutkimuksen toteuttaminen vuosien kuluttua. Tällöin olisikin mahdollista pohtia sitä, onko esimerkiksi vuonna 2015 julkaistulla uudella varhaiskasvatuslailla ollut vaikutusta ihmisten käsityksiin tai niiden muutoksiin verrattuna oman tutkimuksemme tuloksiin. Toinen jatkotutkimusidea voisi olla samanlaisen tutkimuksen toteuttaminen esimerkiksi haastatteluiden avulla, jolloin saataisiin mahdollisesti vielä yksityiskohtaisempaa tietoa siitä, mitä ihmiset tietävät päiväkodissa työskentelevistä ammattilaisista ja heidän koulutuksestaan. Tällöin olisi mahdollista päästä vielä syvemmälle aiheeseen ja varmistua siitä, johtuuko väärin nimitysten käyttö epätietoisuudesta vai viitsimättömyydestä.

# LÄHTEET

- Alila, K. & Kronqvist, E-L. 2007. Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Hakala, S. & Vesa, J. 2013. Verkkokeskustelut ja sisällön erittely. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino: Tampere, 216–244.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Printel Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvelä, A. 2013. Sosiaalityöntekijän julkisuuskuva mediassa. Diskurssianalyysi Helsingin Sanomien vuoden 2010 artikkeleista. Sosiaalityön pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hirvelä, M. 2016. Tiimin ja johtajan vaikutus lastentarhanopettajan ammatti-identiteetin kehittämiseen työuran alussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hopeela, A. 2016. Lastentarhanopettajien työidentiteetin muotoutuminen narratiivisten identiteettitarinoiden välittämänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Tampere: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto.
- Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä. Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 30–52.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2000. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 267–310.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.

Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 412–443.

Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 445–463.

Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:2, 210–223.

Karila, K. 2013. Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf). (Luettu 22.3.2017.)

Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) *Pedagogiikan aika*. file:///C:/tilap/Pedagogiikan+aika+julkaisu.pdf. (Luettu 22.3.2017.)

Karila, K., Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Tampere: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

Kinos, J. 2008. Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:2, 224–241.

Korkeakivi, R. 2013. Enemmän annettavaa. *Opettaja-lehti* 17/2013, 12–15.

Kronqvist, E.-L. 2012. Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–30.

Kupila, P. 2012. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. 2013. Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino: Tampere, 193–215.

Laaksonen, S.-M., Matikainen, J. & Tikka, M. 2013. Tutkimusotteita verkosta. Teoksessa S.-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.) Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät. Vastapaino: Tampere, 9–33.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>.

Lakomäki, S., Latvala, P. & Laurén, K. 2011. Menetelmien jäljillä. Teoksessa S. Lakomäki, P. Latvala & K. Laurén (toim.) Tekstien rajoilla. Monitieteisiä näkökulmia kirjoitettuihin aineistoihin. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–27.

Lipponen, L., Karila, K., Estola, E., Hännikäinen, M., Munter, H., Puroila, A.-M., Raittila, R. & Rutanen, N. 2013. Kokoava yhteenveto. Teoksessa K. Karila & L. Liponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 176–179.

Lastentarhanopettajaliitto. 2005. Lastentarhanopettajan ammattietiikka. <http://www.lastentarha.fi/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DLastentarhanopettajan%2Bammattietiikka0.pdf&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1409185492144&ssbinary=true>. (Luettu 21.3.2017.)

Lastentarhanopettajaliitto. 3/2015. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen. [file:///C:/tilap/Sateenvarjo\\_netti.pdf](file:///C:/tilap/Sateenvarjo_netti.pdf). (Luettu 22.3.2017.)

Lastentarhanopettajaliitto. 2017a. Jatkokoulutus. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Jatkokoulutus>. (Luettu 6.3.2017.)

Lastentarhanopettajaliitto. 2017b. Koulutus. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/Koulutus>. (Luettu 6.3.2017.)

Lastentarhanopettajaliitto. 2017c. Täydennyskoulutus. <http://www.lastentarha.fi/cs/ltol/T%C3%A4ydennyskoulutus>. (Luettu 20.3.2017.)

Mikkonen, T. 2011. Ammatillista identiteettiä rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus vastavalmistuneille lastentarhanopettajille tuotetusta ammatillisesta identiteetistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.



Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2006. Starting Strong II. Early Childhood education and care.

Onnismä, E-L. 2017. Miksi opettajaa tarvitaan? Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Pedagogiikan aika. file:///C:/tilap/Pedagogiikan+aika+julkaisu.pdf. (Luettu 7.4.2017.)

Ranne, K. 2009. Tutkivan oppimisen hanke Topakka ja pedagoginen asiantuntijuus. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. OKKA-säätiön julkaisuja.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Rose, J. & Rogers, S. 2012. The role of the adult in early years settings. New York: McGraw-Hill Education.

Rouvinen, R. 2007. "Tässä työssä yhdistyy kaikki." Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopisto.

Sandvik, M. 2009. ”Jag har hittat mig själv och barnen.” Barnträdgårdslärares professionella självutveckling genom ett pedagogiskpsykologiskt interventionsprogram. Åbo Akademis förlag.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön selvityksiä.

Suoninen, E. 2016. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 229–247.

Taggart, G. 2011. Don't we care? The ethics and emotional labour of early years professionalism. Early Years, 31:1, 85–95.

Tellgren, B. 2008. Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare Kontinuitet och förändring i en lokal förskolläraryrkesutbildning. Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogik. Örebro universitet.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). (Luettu 24.3.2017.)

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf).

Veisson, M., Kööp, K. & Nugin, K. 2012. Appraisal of preschool teacher education preparation by students about their studies in Estonia and Finland. Teoksessa M. Veisson, E. Hujala, P. K. Smith & M. Waniganayake (toim.) Global perspectives in early childhood education. Diversity, challenges and possibilities. Frankfurt: Peter Lang, International Academic Publishers, 351–364.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto.

## ESIMERKKI AINEISTON ANALYYSISTÄ (TUTKIMUSKYSYMYS 2)

### 11.f) hoitaja

Saisivat ainakin varmistaa joka päiväkodissa että **hoitajia** on tarpeeksi ja että ovat ammattitaitoisia, koulutuksen saaneita ko. ammattiin. Yleishoitajat, opiskelijat ja nämä itseoppineet nepotismin turvin kiipijät ei ole ammattilaista työvoimaa.

→ päiväkodeissa ei tarpeeksi työntekijöitä, osa työntekijöistä ammattitaidottomia/ilman tarvittavaa koulutusta

→ ammatillisia **vaatimuksia esittävä**

### 11.g) hoitaja

On **hoitajien** asia vahtia ettei lapset lyö toisiaan.

→ työntekijän **velvollisuuksista huomauttava**

### 11.h) pk-täti

No päiväkodissa on nyt kasvatuksen paikka. Ei toista saa purra tai raapia. Vaikka olisi kotonaan nähnyt (puu/omena) jotain merkillistä ja opit saanut sieltä, missä tuota virhekäyttäytymistä on, siihen on heti puututtava. Velttoutta on, jos ei viitsitä opastaa tekijää, ettei sellaista tehdä eikä sallita oli sitten päiväkotitai koulu. Tämä mielipide ei tarkoita, että yleisesti ottaen en arvostaisi **pk-tätejä** tai opettajia. Päinvastoin. Hirveä vastuu toisten lapsista.

→ työntekijöiden puututtava heti lasten väkivaltaiseen käytökseen ja kasvatettava heitä ymmärtämään, että sellainen ei ole sallittua, arvostava: suuri vastuu toisten lapsista

→ työntekijöitä **moittiva, velvollisuuksista huomauttava**

→ **arvostava**

### 11.i) hoitaja

Kesäisin hellesäällä **hoitajien** oloja on hyvä ulkoapäin ihastella, mutta harva tajuaa, mitä se arki oikein on. Vajaille miehityksillä mennään ja aika usein hieman vajaakuntoisina, koska pöpöt pörrää ympärillä melkomoisella voimalla. Joidenkin perheiden vaatimukset alkavat olla melko suhteettomia. Pitäisi sitä ja tätä ja yhtä ja toista, mutta realismia ei usein ole toiveissa nimeksikään.

→ puolustava; ulkopuoliset eivät tiedä, millaista työn todellisuus on, työntekijöitä on liian vähän, usein joutuvat työskentelemään puolikuntoisina tautitartuntojen takia, osa vanhemmista esittää kohtuuttomia/epärealistisia vaatimuksia

→ työn **kääntöpuolen osoittava**, työn **epäkohdista valittava**

### 11.k) täti

He eivät jouda tai jos ovat jotain huomaavinaan, kääntävät selän. Vei varmaankin liian paljon aikaa heidän tv-sarjojen läpikäynniltään ja muulta päivittäiseltä juoruilultaan. Kuinka monesti sitä on tullut nähtyä näitä hoitajia, jotka kylmän rauhallisesti kääntävät selän pienten hädälle ja juoruilevat pihalla ringissä. Palkka taitaa olla liian korkea. Kyllä tätä ovat muutkin nähneet, siksihän työn arvostuskin on mitä on.

→ työntekijät ovat välinpitämättömiä lapsia kohtaan; välittävät enemmän omasta juoruilustaan kuin lasten hyvinvoinnista, tämän takia työn arvostus ei ole korkealla, palkkataso liian korkea?

→ **arvostuksen puutteesta työntekijöitä itseään syyttävä**

→ työntekijöiden toimintaa **paheksuva**

→ **juoruilusta ja välinpitämättömyydestä syyttävä**

11.1) aikuinen

Ajan myötä oppii kun puututaan./estetään tekeminen Se tuntuu vanhemmista ikävältä jos asiaa vähätellään tyyliin "naarmut paranee".Kyllä **aikuisten** tehtävä päivähoidossa on valvoa, pyrkiä ennakkoimaan ja estämään.

→ työntekijöiden ei tule vähätellä lapselle aiheutettua vahinkoa vaan valvoa ja pyrkiä estämään vahinkojen syntyminen

→ työntekijöiden **velvollisuuksista huomauttava**

13.a) opettaja

Siksi yllätyin VASU-keskustelussa, että he olivat testanneet lapset ja omani oli saanut pisteet 37/47 ja kuulemma tarvitsee vielä paljon harjoitusta äikässä ja matikassa ja siksi tarvitsee kuulemma tehostettu tukea erityisopen kanssa!

→ Ito:t testaavat lapsia esiopetuksessa

→ työntekijöiden toimintaa **ihmettelevä**

13.c) esiopettaja

Jos lapsi jää näissä kartoituksissa ns. seulaan usealla alueella, tehdään hänelle pedagoginen arvioi ja alpitetaan tehostettu tuki. Vanhemmille kerrotaan asiasta, mutta he eivät voi estää tuen aloittamista. Ts. vanhemmat eivät voi estää **esiopettajaa** toimimasta lapsen kanssa toisin, jotta lapsen taidot karttuisivat.  
→ puolustava/selittävä; Ito aloittaa tehostetun tuen antamisen, jos se arvioidaan lapsen oppimisen kannalta parhaaksi, vanhempien voimatta sitä estää

→ työntekijöiden toimintaa **selittävä**

14.a) eskariope

Lapsen esiopetussuunnitelma (LEOPS) pidetään syksyllä. Vai onko keskustelu vain **eskariopen** ja vanhemman välinen?

→ Ito pitää leops-keskusteluja vanhempien kanssa

→ **neutraali**

15.a) hoitohenkilökunta

Olen tehnyt keikkatyötä niin Helsingin kuin Vantaan päiväkodeissa n 30-40 kohteessa ja on ollut järkyttävää katsottavaa millaisissa olosuhteissa pieniä lapsia sekä **hoitohenkilökuntaa** pidetään. Meistä kukaan ei haluaisi viettää 8 h päivässä tiloissa joka vie monen ihmisen terveyden ja joka loppukädessä johtaa myös usein työkyvyttömyyseläkkeelle.